

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Ano 17

Número 43

Volume 2 – Letras

ISSN –1809-3264

Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)

2021

2021

2021

Niterói - RJ

Revista Querubim 2021 – Ano 17 nº43 – vol.2. – Letras – 103p. (Fevereiro – 2021)
Rio de Janeiro: Querubim, 2021 – 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	Alana Capitano e SaionaraGreggio – As especificidades da língua inglesa na pré-escola: o que dizem os documentos da educação básica	04
02	Andreila de Souza e Souza e Silvia da Silva Nunes – A velhice e a solidão como metáforas da saudade de si mesmo em Memorial de Aires	12
03	Cláudia Lucia Coelho Lopes e Davi Pereira Gomes – Reflexões para pensar o ensino de literatura na educação infantil: formação de leitores	19
04	Ederson Henrique de Souza Machado – Refletir sobre tecnologia ao observar a gramática; uma análise de representações em notícias de uma revista de empreendedorismo	28
05	Helenilson Ferreira de Sousa e Francisco Renato Lima – Gêneros digitais e livro didático: ponderações e perspectivas em torno do ensino de linguagem na educação básica	40
06	Gabriela Rocha Rodrigues – Obstinação e resistência – o processo criativo de Graciliano Ramos	48
07	Gustavo de Mello Sá Carvalho Ribeiro – Brincando com as coisas sérias: a figura do Dândi e os duplos nos barões de Branquinho da Fonseca e Edgar Pêra	60
08	Lecivania Santos Rodrigues Silva – As representações da prostituição em Portugal entre 1830/1840 na obra de Francisco Inácio dos Santos Cruz “ <i>Da prostituição na cidade de Lisboa</i> ”	65
09	Meire Celedônio da Silva e Geraldo Generoso Ferreira – Letramento acadêmico no ensino médio integrado: uma avaliação dos discentes sobre a experiência de iniciação à pesquisa	77
10	Renan Paulo Bini e Jocimar Bertelli – Análise retórica dos contos <i>Porém igualmente</i> e <i>Debaixo da pele, a lua</i> , de Marina Colasanti: um convite ao debate sobre questões de gênero em sala de aula	89
11	Silvia da Silva Nunes – A imaginação histórica e a espacialização crítica como formas de discussão da resistência e da resignação na obra “ <i>Trilogia Suja de Havana</i> ”	96

AS ESPECIFICIDADES DA LÍNGUA INGLESA NA PRÉ-ESCOLA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Alana Capitano²
SaionaraGreggio³

Resumo

Este artigo busca contextualizar o ensino de Língua Inglesa na pré-escola. Tendo como referência os documentos norteadores da educação básica brasileira, como Base Nacional Comum Curricular (2017), e do estado de Santa Catarina, como Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), busca-se problematizar o ensino da Língua Inglesa nesta etapa da Educação Básica, o qual, embora não seja componente curricular obrigatório, é ofertado em muitas redes municipais de ensino do território catarinense. A análise destes documentos mostra o conceito de língua inglesa como língua franca e suas implicações para a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Pré-escola; Ensino.

Abstract

This article seeks to contextualize the teaching of English Language in Preschool, through what the official documents of Brazilian Basic Education, such as the National Common Curricular Base (2017), and the Basic Education Document of Santa Catarina, through the Basic Curriculum of Early Childhood Education and Elementary Education in the Territory of Santa Catarina (2019). In this sense, we aim to problematize the teaching of the English Language in the stage of Basic Education, which is not mandatory, but it has become a practice adopted in many municipal public schools. The analysis of these documents shows the concept of English Language as Lingua Franca and its implications to integral formation of students.

Keywords: English Language; Preschool; Teaching.

Introdução

A Pré-escola no Brasil é garantida desde a publicação da Constituição Federal de 1988, porém, a obrigatoriedade de crianças a partir de quatro anos a frequentarem é recente. Embora não esteja prevista, nos documentos norteadores da educação infantil, a oferta de línguas estrangeiras nessa etapa escolar, muitos municípios, nas diferentes regiões do Brasil, inseriram a língua inglesa no currículo escolar também na fase da pré-escola. Diante disso, torna-se necessário abordar o ensino da Língua Inglesa nesta etapa da escolarização das crianças.

Buscamos, neste artigo, contextualizar o ensino da língua inglesa na educação infantil, a partir da legislação e de documentos norteadores, como as Diretrizes para a Educação Infantil (SANTA CATARINA, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

¹ Este artigo é um recorte de nossa pesquisa intitulada “O Ensino de Língua Inglesa na Pré-escola/Educação Infantil no Município de Xaxim/SC: Percepções, Desafios e Superações da Prática Docente”, realizada no curso de Especialização em Ensino de Língua Inglesa, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), câmpus Chapecó.

² Mestre em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Especialista em Ensino de Língua Inglesa, pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

³ Doutora em Língua Inglesa, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), câmpus Chapecó/SC.

Para compreender o ensino de Língua Inglesa nesta etapa da educação básica, analisaremos o conceito de Língua Inglesa como Língua Franca, o qual é preconizado na BNCC (BRASIL, 2017) e no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), bem como a importância do ensino da Língua Inglesa para a constituição do percurso formativo do estudante e o seu desenvolvimento integral na educação básica, da qual a pré-escola faz parte e está garantida por lei.

As especificidades da Educação Infantil e a organização curricular

A pré-escola, no Brasil, está garantida por lei desde a promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, publicada em 1996. Já a obrigatoriedade de crianças a partir de quatro anos frequentarem a educação básica surge somente com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, e pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, a qual alterou partes da LDB de 1996. Assim, em seu artigo 29, a LDB afirma que a educação infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral dos estudantes, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996).

Conforme o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), a formação integral do ser humano permite compreender a Educação Básica “em um movimento contínuo de aprendizagens, um percurso formativo no qual a elaboração de conhecimentos vai se tornando complexa de maneira orgânica e progressiva, independentemente das etapas de organização das instituições escolares” (p. 13), de maneira que esse movimento precisa ser dialogado entre as etapas, os anos ou ciclos. O documento afirma, ainda, que essa articulação precisa do acompanhamento dos diferentes componentes curriculares e de suas escolhas metodológicas que tragam o estudante à aprendizagem, superando a ideia de fragmentação, de transição. Dito de outro modo, “compreender o percurso formativo como um *continuum* que se dá ao longo da vida escolar, tanto quanto ao longo da vida, significa considerar a singularidade dos tempos e dos modos de aprender dos diferentes sujeitos” (SANTA CATARINA, 2014, p. 31).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) também é um dos documentos que orientam a construção das propostas pedagógicas das escolas de educação infantil, definindo os princípios da educação infantil, matrícula, faixa etária e jornada, avaliação, a organização de materiais, espaços e tempos, bem como os eixos norteadores da educação infantil, sendo estes interações e brincadeiras. Também concebe a criança como um “sujeito histórico e de direitos” que em sua vivência constrói sua “identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12). Esse conceito de sujeito permite afirmar que a criança possui o direito de se desenvolver garantido por lei.

A pré-escola, assim, se configura como a primeira etapa da educação básica, ou seja, faz parte da educação formal obrigatória do estudante. Por meio da interação e da brincadeira, a criança avança em seu desenvolvimento que até então acontecia no meio familiar. Desse modo, por meio dos eixos interação e brincadeira, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (2017) apresenta também seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são assegurados às crianças nesse nível de ensino, desenvolvidos por meio de práticas pedagógicas que possuem intencionalidade educativa (BRASIL, 2017, p. 38) e que são de direito da criança, os quais são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

O direito de **conviver**, de acordo com a BNCC, refere-se à criança estar em contato com outras crianças e adultos, fazendo uso de diferentes linguagens, aprendendo a respeitar a cultura do

outro e conhecendo-se a si mesmo. O **brincar** equivale ao conceber as diversas formas, espaços e tempos, bem como pessoas, a fim de ampliar e diversificar na criança seus conhecimentos, “sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017, p. 38). Quanto ao direito de **participar**, espera-se que a criança se envolva no planejamento da gestão escolar, do professor, por exemplo, por meio da escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, fazendo uso de diferentes linguagens, colocando sua compreensão (BRASIL, 2017).

Ainda, conforme esse documento, também é direito da criança aprender a **explorar** “movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza” (BRASIL, 2017, p. 38), a fim de ampliar seu repertório artístico, da escrita, da ciência e da tecnologia. Além disso, a BNCC (IBID.) afirma que a criança tem o direito de **expressar** suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, com o uso de diferentes linguagens. Assim, “**conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural” (BRASIL, 2017, p. 38), bem como conhecer a identidade dos demais sujeitos, por meio das interações, brincadeiras e linguagens proporcionadas na escola e em seu contexto familiar e comunitário.

Para garantir tais direitos de aprendizagens, os quais estão alicerçados nos eixos estruturantes **interações** e **brincadeiras**, a organização curricular da Educação Infantil está pautada, conforme a BNCC, em cinco **campos de experiências**, os quais contêm os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, organizados por faixa etária (zero a 1 ano e seis meses, 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, 4 anos e 5 anos e 11 meses). Os campos de experiências, assim, são saberes e conhecimentos constituintes de situações e experiências “concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

O campo de experiência **o eu, o outro e o nós**, conforme a BNCC, busca desenvolver nos estudantes as habilidades de respeitar sentimentos e emoções, bem como expressá-los, de atuar em grupo de maneira respeitosa e solidária, além de conhecer e respeitar as regras estipuladas para o convívio social. Em relação ao campo de experiência **corpo, gesto e movimentos**, espera-se que o estudante aprenda a reconhecer a importância de ações que promovam o cuidado da sua saúde e dos ambientes, a apresentar autonomia para cuidar do próprio corpo, por meio da alimentação e hábitos de higiene, bem como coordenar suas habilidades manuais e utilizar o corpo para interagir com o outro e com o meio.

No campo de experiência **traços, sons cores e formas**, proporciona-se ao estudante que ele aprenda os diferentes tipos de sons e ritmos, expresse-se por meio das artes visuais, fazendo uso de diferentes materiais, e relacione-se com outras pessoas por meio de gestos, palavras, jogos, expressão corporal e imitação. Para o campo **fala, escuta, pensamento e imaginação**, desenvolve-se na criança a expressão de ideias, sentimentos por meio de diferentes formas, a argumentação e a produção de relatos de fatos oralmente, organizando-se a fala da criança, além de ensinar a ouvir, compreender, contar, recontar por meio do conhecimento de diferentes gêneros textuais, os quais possuem uma função social (BRASIL, 2017).

Para o quinto campo de experiência da BNCC, **espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**, busca-se que o aluno aprenda a identificar, nomear e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relação entre eles. Espera-se também interagir com o meio ambiente de maneira cuidadosa, utilizar vocabulário relacionado a noção de espaço, grandeza e medidas para comunicar suas experiências, e por fim, identificar e registrar quantidade utilizando-se de diferentes formas de representação.

Nesse sentido, a DNCEI (2010), a BNCC (2017) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), em nenhum momento, trabalham a educação infantil fixada em componentes curriculares, mas sim em objetivos e direitos de aprendizagem que são alcançados por meio de práticas pedagógicas intencionais oferecidas por meio de experiências de aprendizagem. Lima, Borghi e Neto (2019), ao analisarem a BNCC (BRASIL, 2017), afirmam que não há nenhuma discussão sobre o ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil. Contudo, os autores entendem que os objetivos traçados para essa etapa de ensino podem ser alcançados por meio das contribuições da Língua Inglesa ao ampliar “o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (LIMA; BORGHI; NETO, 2019, p. 32).

Para além disso, enfatizamos que o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) apresenta o que é intitulado de *implicações metodológicas* ao ensino de Língua Inglesa, tanto para a Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – abarcando pela primeira vez a Língua Inglesa como parte também dessa etapa de ensino, a qual não é mencionada na BNCC.

Conforme o Currículo Base do Território Catarinense, “os docentes, independentemente da etapa, ao planejarem as aulas, precisam pensar em como desenvolver a interação na e pela língua de forma contextualizada, lúdica e com intencionalidade pedagógica” (SANTA CATARINA, 2019, p. 297). O documento estabelece, ainda, que o planejamento docente deve contemplar o desenvolvimento de conceitos de forma lúdica e de gêneros do discurso por meio de “diferentes estratégias de uma educação para todos” (SANTA CATARINA, 2019, p. 298), utilizando-se, por exemplo, *flashcards*, músicas, jogos, vídeos e recursos tecnológicos.

A partir do documento base construído para o território de Santa Catarina, o qual é válido tanto para as escolas da rede estadual de ensino quanto as das redes municipais catarinenses, percebe-se a inserção da Língua Inglesa na educação infantil e a preocupação metodológica com o desenvolvimento desse componente nessa etapa de ensino. Esse documento avança em relação à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ao respeitar as diferentes configurações de matrizes oferecidas no território catarinense. Embora a BNCC (BRASIL, 2017) não contemple o ensino de Língua Inglesa na educação infantil, entende-se que seus pressupostos teóricos são equivalentes e devem ser contemplados independentemente da etapa de ensino, tendo sim especificidades metodológicas quanto ao trabalho com cada etapa de ensino.

As especificidades da Língua Inglesa como Língua Franca na Educação Básica

Com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017), algumas mudanças significativas quanto ao ensino de Língua Inglesa são importantes de serem compreendidas. Como mencionado anteriormente, a partir da aprovação da BNCC (2017), o componente curricular Língua Inglesa passou a ser obrigatório do sexto ano do Ensino Fundamental ao último ano do Ensino Médio. Embora a BNCC não trate do ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entende-se que as concepções teóricas e metodológicas defendidas no documento para a área de Língua Inglesa compreendem a Educação Básica como um todo, visando ao alcance das competências gerais nessa etapa de escolarização.

O aprendizado da Língua Inglesa, segundo a BNCC, proporciona ao estudante o seu engajamento e a sua participação crítica e ativa “em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias” (BRASIL, 2017, p. 241). Dessa forma, a aprendizagem da Língua Inglesa tem um caráter formativo do sujeito estudante. Para o documento, a Língua Inglesa não se encontra apenas nos países em que ela é língua oficial, o que permite ao

estudante pensar nas relações entre língua, território e cultura em uma língua que tem “seu status de língua franca” (Ibid.).

Ao conceber a Língua Inglesa como língua franca, a BNCC entende e acolhe os sujeitos de todo o mundo que, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, utilizam a Língua Inglesa para a comunicação. Não se trata assim de se pensar a língua como estrangeira, vinda de outros países, e nem de uma variante da Língua Inglesa. Esta compreensão, para o documento, permite entender que não existe apenas um único inglês falado corretamente em um país específico, mas sim permite desvincular a língua como pertencente a um determinado território e sua cultura somente. Busca-se com esse entendimento “uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem.” (BRASIL, 2017, p. 242).

Ribas (2018), ao refletir sobre a Língua Inglesa na BNCC, analisa que há um choque de visão quanto ao objetivo dessa língua na educação básica. O documento se refere à língua numa visão vinculada à interculturalidade, ao mesmo tempo em que a entende como “ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades” (BRASIL, 2017, p. 202). Para Ribas (2018), nesse trecho do texto da BNCC, há uma “visão bastante neoliberal em relação ao papel da Língua Inglesa na educação brasileira, que a vê como uma commodity” (RIBAS, 2018, p. 1800), ou seja, a língua é vista como um capital que permite a inclusão dos brasileiros na competição pelo espaço no mercado de trabalho, garantindo um futuro melhor. Nesse sentido, há pontos importantes que o professor precisa tomar conhecimento ao compreender a Língua Inglesa a partir dos documentos norteadores e oficiais que existem sobre ela para ter autonomia e entendimento da duplicidade dos sentidos.

Ao conceber a Língua Inglesa como língua franca, entende-se que essa língua, meio de seus falantes pluri/multilíngues, torna-se híbrida, fluída, um bem simbólico para falantes de qualquer lugar do mundo. Nesse sentido, o documento afirma que não há um inglês único a ser ensinado ou um nível de proficiência específico a ser alcançado pelo estudante, desmistificando a crença de que há um modelo ideal de falante a ser conquistado. Para isso, o ensino da Língua Inglesa como língua franca é organizado em eixos pelos quais ela é ensinada: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural.

O eixo **Leitura** compreende práticas de linguagens que acontecem da interação do leitor com o texto escrito, na constituição de significados, a partir da compreensão e interpretação de gêneros do discurso escritos em Língua Inglesa, os quais fazem parte das diferentes esferas sociais. O eixo **Escrita** considera a produção de textos em dois aspectos do ato de escrever, sendo os aspectos de produção coletivas ou individuais, de planejamento-produção-revisão, de suporte do texto e dos possíveis leitores. Compreende-se o ato de escrever como prática social que permite o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes (BRASIL, 2017).

Quanto ao eixo **Conhecimentos linguísticos**, esse refere-se às “práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita” (BRASIL, 2017, p. 245). Em relação ao eixo **Dimensão intercultural**, busca-se compreender as relações culturais em contínuo processo de interação e (re)construção, na constituição de identidades abertas e plurais (BRASIL, 2017).

Tais eixos devem ser desenvolvidos de maneira articulada no fazer pedagógico e estão compreendidos também no documento do estado de Santa Catarina, intitulado Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), baseado nos pressupostos da BNCC (BRASIL, 2017) e da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014). Nesse

documento, a Língua Inglesa também é tomada como língua franca, no sentido em que seu tratamento e desenvolvimento deve proporcionar a construção dos sentidos e dar voz aos que estão nela envolvidos. Dessa maneira, extrapola-se “a aprendizagem da língua na sua imanência e passa a subsidiar o raciocínio, a reflexão e a potencialização do senso crítico” (SANTA CATARINA, 2019, p. 296).

Seidlhofer (2004) tem trazido contribuições importantes à área de ensino e aprendizagem de língua inglesa ao focar seus estudos no uso da Língua Inglesa como língua franca e suas implicações pedagógicas. A autora destaca que, ao ser considerada como língua franca, os usuários da Língua Inglesa têm um papel primordial ao agirem como agentes na disseminação e no desenvolvimento da língua, não sendo apenas “receptores” da língua.

Gimenez et al. (2015) consideram que as interações da Língua Inglesa como língua franca têm um caráter fluido e dinâmico, “com alto grau de imprevisibilidade, dado que os participantes podem ser falantes de quaisquer das mais de 6.000 línguas maternas existentes no mundo” (GIMENEZ et al., 2015, p. 595). Tal situação, afirmam os autores, faz com que sua codificação a partir de regularidades pareça uma tarefa muito desafiadora e quase impossível, mas que acontece por meio da construção de *corpora*, como o VOICE (*Vienna-Oxford International Corpus of English*) ou o ACE (*Asian Corpus of English*).

Além da construção de *corpora* e de todos os estudos quanto à língua, a formação do professor também passa por transformações, afirma Seidlhofer (2004), ao considerar que o professor não será mais treinado para um conjunto restrito de técnicas já formuladas para serem trabalhadas em determinados contextos. Para a autora, o professor precisará de uma formação que vai além disso, que permita compreender as implicações da Língua Inglesa como língua franca para seus próprios contextos de ensino e para adaptar seu ensino às necessidades de seus alunos, a fim de promover uma compreensão quanto à “variação e mudança da língua, a relação entre linguagem e identidade, a importância de fatores psicossociais na comunicação intercultural, e a uma suspeita natural de quaisquer soluções supostamente universais para problemas pedagógicos” (SEIDLHOFER, 2004, p. 228 – tradução nossa).

Retomando Seidlhofer (2004), outra contribuição quanto aos professores está na premissa de acabar com a classificação de professor nativo e não-nativo na Língua Inglesa. Considerando a Língua Inglesa como língua franca, o que se tem são professores que são aprendizes que podem cometer erros quando tratado a Língua Inglesa como nativa, mas podem ser usuários competentes e com autoridade na Língua Inglesa franca, abolindo a terminologia “não-nativo” e “nativo” que teve efeitos negativos na pedagogia da Língua Inglesa.

Estudos que relacionam o inglês como língua franca ao ensino ou à formação de professores de línguas, conforme Gimenez et al. (2015, p. 615), ainda são incipientes no Brasil, existindo algumas produções e problematizações sobre “o que seja língua e como sua resignificação pode impactar o modo como ensinamos”. Além disso, os autores argumentam que o trabalho com o inglês como língua franca proporciona novos sentidos, novas formas, novas cores, novos contornos, de maneira que as pesquisas que desenvolvem têm como objetivo trazer uma “curiosidade acadêmica” a seu respeito e, em última instância, provoque em alunos, professores e formadores de professores de Língua Inglesa, o engajamento com suas questões e particularidades, ainda que, certamente, muito longe de respostas definitivas”. (GIMENEZ et al., 2015, p. 615).

Nessa esteira, entende-se que, embora Seidlhofer (2004) defende e compreende o ensino de Língua Inglesa como língua franca, bem como a BNCC (BRASIL, 2017) e o Currículo Base do território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), há que se debater essa compreensão sobre a língua, não a tomando como transparente ou óbvia. Duboc (2019, p. 11), ao compreender tal

conceito adotado pela BNCC entende que se constitui de um conceito “polêmico e polissêmico”, sendo importante sua análise. A autora analisa que de um lado, o documento apresenta conceitos que fazem repensar a Língua Inglesa atualmente, numa compreensão de língua franca, porém, por outro lado, os quadros didáticos que apresentam os eixos de aprendizagens, organizados por ano, apresentam um engessamento de conteúdos, os quais já são tradicionalmente conhecidos e ensinados.

A afirmação de Duboc (2019) vem com questionamentos de como compreender essas discrepâncias dentro de um próprio documento. Para a autora, há quem olhe de maneira positiva para o documento ao compreender a Língua Inglesa como língua franca, possibilitando uma tentativa de romper com práticas tradicionais, e há também quem afirme que tal concepção continua sendo um projeto homogeneizante e normativo.

Assim como Duboc (2019), no presente artigo está-se a favor da “não condenação do conflito epistemológico evidenciado na presença do ILF na BNCC na medida em que nele reside justamente o jogo de sentidos do professor-sujeito-intérprete no encontro com o ILF-enquanto-signo” (DUBOC, 2019, p. 19). Sabe-se que as interpretações serão múltiplas, de maneira que haverá professores que poderão ignorar “as potentes fissuras do conceito de ILF no texto introdutório da BNCC e transformem os quadros didáticos em seu porto-seguro” ou também professores que “ignorem os conteúdos lá dispostos para, no final do dia, ensinar o ‘inglês que cada um pode’” (JORDÃO; MARQUES, 2017, apud DUBOC, 2019, p. 19).

Considerações Finais

A Língua Inglesa, por meio de suas especificidades, colabora para o desenvolvimento da criança. O objetivo de aprender inglês não é somente o estudo da língua pela língua, mas propiciar ao estudante vivências que colaborem no seu desenvolvimento e percurso formativo, vivências que permitam a ampliação de seu desenvolvimento para os desafios e necessidades diárias e futuras.

Nesse sentido, o ensino da Língua Inglesa na pré-escola, mesmo que não obrigatório, torna-se essencial e a luta para sua ampliação, permanência e qualificação deve ser constante. Os documentos norteadores no que tange a pré-escola/Educação Infantil e o ensino da Língua na Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), possibilitam, assim, a inserção da língua inglesa, concebida como língua franca, também na pré-escola, etapa determinante no percurso formativo do estudante e no seu desenvolvimento integral enquanto indivíduo.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html>. Acesso em: 09 mai. 2020.
- BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:

<https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 13 abri. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 14 abri. 2020.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura Bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular Língua Inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**. v. 1, nº 48, Florianópolis, SC, 2019, p. 10-22.

GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; SIMÕES CALVO, Luciana Cabrini; SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; PORFIRIO, Lucielen. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **RBLA**. v. 15, n. 3, Belo Horizonte, 2015.

LIMA, Ana Paula; BORGHI, Raquel Fontes; NETO, Samuel de Souza. Base Nacional Comum Curricular e a lacuna no ensino de inglês para crianças no brasil. **Revista Caderno de Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 9-29, São Luís, 2019.

RIBAS, Fernanda Costa. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Língua Inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico. **Domínios de Lingu@gem**. vol. 12, n. 3. Uberlândia, MG, 2018.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, 2014.

_____. **Currículo base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**, Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, 2019.

SEIDLHOFER, Barbara. **Research perspectives on teaching English as a Lingua Franca**. Annual Review of Applied Linguistics. Cambridge University Press. Printed in the USA, 2004.

Enviado em 31/12/2020

Avaliado em 15/02/2021

A VELHICE E A SOLIDÃO COMO METÁFORAS DA SAUDADE DE SI MESMO EM MEMORIAL DE AIRES

Andreila de Souza e Souza⁴
Silvia da Silva Nunes⁵

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo abordar como a velhice e a solidão são refletidas como metáforas da saudade de si mesmo na obra de Machado de Assis *Memorial de Aires*, na qual se perfazem através dos registros no diário do conselheiro Aires como o espaço de repor os esquecimentos da memória, de organizar através das impressões do olhar sobre o outro as lembranças vividas na juventude. Impressões escritas que tomam o direcionamento de um certo tom melancólico, pois, estas lembranças desaparecem com a morte, implicando o aspecto da efemeridade da vida, ou seja, que tudo se acaba um dia.

Palavras-chave: Velhice; Solidão; Saudade; Memória.

Abstract

The present work aims to address how old age and loneliness are reflected as metaphors of longing for oneself in Machado de Assis's work "Memorial de Aires", in which they are made through the records in the diary of Counselor Aires as the space of to replace the forgetfulness of memory, to organize through the impressions of looking at the other the memories lived in youth. Written impressions that take the direction of a certain melancholic tone, as these memories disappear with death, implying the aspect of the ephemerality of life, that is, that everything ends one day.

Keywords: Old age; Loneliness; Longing; Memory.

Introdução

Na última obra de Machado de Assis *Memorial de Aires* publicada em 1908, temos como protagonista o personagem sexagenário Conselheiro Aires, diplomata e aposentado que começa registrar as impressões alheias no seu diário íntimo como forma rotineira a fim de escapar do ócio e do tédio trazidos pela velhice solitária, especificamente em torno do casal Aguiar e de seus filhos posiços Tristão e Fidélia personagens que terão os episódios de sua vida registrados no presente diário.

A partir dos registros da vida destes personagens o Conselheiro Aires espelha a sua própria condição de velhice, de homem solitário que relembra o passado, os momentos da juventude perdida, além de refletir sobre a vinda de um novo tempo e a aproximação da morte.

No diário de Aires a velhice e a solidão podem ser percebidas como metáforas da saudade de si mesmo, através sobre o olhar no outro que irá espelhar a solidão de um homem viúvo e sem filhos, a saudade que tem dos tempos passados e que percebe que tudo é efêmero assim como na vida, suas memórias irão desaparecer com a morte, e as impressões escritas são maneiras que ele encontra de sentir vivo, isto é, ser lembrado ao registrar as suas memórias.

⁴Graduada em Letras do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas, CESP/UEA.

⁵Graduada em Letras pelo Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas, CESP/UEA.

Neste aspecto, o presente trabalho propõe abordar a velhice e a solidão refletidas como metáforas da saudade de si mesmo em *Memorial de Aires*, a fim de analisar fragmentos do diário do personagem Aires que viabilizam a temática da velhice; verificar os aspectos no diário que evidenciam a solidão; e discutir a partir das memórias do personagem Aires a saudade de si mesmo.

Para a explanação do presente tema terá as contribuições das ideias de autores tais como: Bosi (1985 e 2007); Calvino (1990); Eco (1994); Guidin (2000); Massaud (2001); Saraiva (1993); Paes (1985) e Miranda (1992), os quais proporcionam o esclarecimento das temáticas que serão analisadas na obra machadiana *Memorial de Aires*.

A velhice em Memorial de Aires

A velhice na obra machadiana vem a ser refletida como sinônimo de uma vida solitária, que se contrasta entre o passado e o presente, além de evidenciar a reflexão sobre a morte, precisamente a preparação para esta.

Representada tanto na figura do Conselheiro Aires e quanto do casal Aguiar, na qual no personagem Aires é acarretada pela viuvez e a ausência de filhos, e no casal Aguiar reflete o abandono dos filhos postíços Tristão e Fidélia que depois de casados se mudam para Portugal os deixando a mercê da solidão e da saudade.

Desse modo, têm-se a oposição do aqui e lá(Europa) este que seria o lugar da juventude e da vida na figura do jovem casal Tristão e Fidélia ao contrário do aqui visto como lugar para a velhice tomada pela solidão e espera da morte espelhados na imagem do casal Aguiar e do narrador Aires,.

Este faz-se na figura do conselheiro Aires que está exposto às restrições fisiológicas e que não pode mais se mobilizar ao fazer viagens tais como fazia quando tinha o ofício de diplomata em vários países da Europa. Como pontua ainda a autora Guidin (2000, p.144) “O conselheiro Aires, estático diante das restrições fisiológica e temporal a que o obriga a velhice, vê somente um mundo sem gestos nem movimentos nem ruídos.”

A imobilidade diante do mundo implica a espera da morte, algo que faz parte da natureza humana colocada na obra machadiana de forma mais íntima e familiar -“O mais do tempo que vivi fora (...) Aqui estou, aqui vivo, aqui morrerei” (ASSIS, 1971, p.67). Ademais, evidencia a nova geração e a vinda de um novo tempo, no qual o personagem Aires sente-se distante e deslocado, pois, faz parte da antiga geração, do tempo da monarquia e prefere disfarçá-lo na companhia dos outros. Traços que acentua Bosi (2007, 141):

A obra final de Machado, sentida às vezes como o amaciamento de todos os atritos, parece, antes, desenhar em filigrana a imagem de uma sociedade (ou talvez melhor, de uma classe) que, tendo acabado de sair de seus dilemas mais espinhosos (a abolição da escravatura, a queda do Império) quer deter e adensar o seu tempo próprio, fechando-se ciosamente nas alegrias privadas.”

Tal concepção Paes também discorre (1985, p.36) “sinal histórico da separação definitiva entre o velho e o novo”. Assim, o personagem Aires toma o momento da velhice como preparação para a morte, tem a consciência que não faz parte do novo tempo, mas ao anterior, visando para a velhice solitária social e política.

Ao ter as observações alheias o personagem Aires ver o reflexo de si mesmo, ou seja, da própria condição de velhice exposta às lembranças passadas, ao isolamento e aos males físicos que dela advém e ao tom melancólico de relembrar a juventude perdida espelhadas na figura dos outros.

De acordo com Saraiva (p. 1993, p.168) “O poder das “reflexões e metáforas” se esgota, porém, quando a visão de Aires converge para o ponto dos olhares de Aguiar e D. Carmo e ele se enxerga por inteiro.” Como podemos observar no seguinte trecho:

(...) tenho de ir jantar com o encarregado de negócios da Bélgica. Confesso que preferia os Aguires, não que o diplomata seja aborrecido, ao contrário; mas os dois velhos vão com minha velhice, e acho neles um pouco da perdida mocidade (ASSIS, 1971, p.192).

A velhice é refletida como saudade de si mesmo quando visa a saudade dos tempos passados, precisamente da união conjugal e dos filhos que nunca tivera, Aires ver refletida nos dois casais a imagem de si mesmo, a felicidade matrimonial e que havia ultrapassado os tempos juvenis e agora na velhice não desfruta mais do laço matrimonial e da companhia dos filhos que acarretam o sentimento de solidão. Conforme diz Palo (2003, p.264) “se autobiografa e biografa, objetivamente, os estágios anteriores da vida, e se vê o *self* de sua juventude diferentemente daquele da última fase da sua vida.”

A solidão em Memorial de Aires

Na obra a solidão na velhice pode ser entendida como metáfora da saudade de si mesmo, que se agrava com a condição da viuvez e da ausência de filhos, com os contrastes dos novos valores sociais, políticos e sociais retratados no personagem do Conselheiro Aires que apontam para a visão de Guidin (2000) que o Memorial será constituído a partir da viuvez e solidão, ambas com os mesmos sentidos.

Para amenizá-la faz registros a partir do olhar sobre o outro que refletirá a própria condição existencial e o que sente, isto é, para disfarçar a sua situação de abandono, privações e reneгаções e à espera da morte ponto que também acentua a referida autora (2000, p.140) “(...) Para Aires, a hora da velhice, ponto de partida da narrativa e do diário, é a incontornável aprendizagem da morte.”

Manifesta-se a condição de Aires como homem solitário, que podemos acentuar no trecho “Eu tenho a mulher embaixo do chão de Viena e nenhum dos meus filhos do berço do Nada. Estou só, totalmente só” (ASSIS, 1971, p.151). A velhice de solidão intensificada pelo abandono e desvalia, que se limita entre o querer e agir, ter e não ter, e que apontam para uma vida de isolamento. Desse modo, podemos relacionar com pensamento de Saraiva (1993, p. 183) “(...) as duas situações serve de pretexto ao narrador para manifestar, agora despojado de eufemismos, o sentimento de desvalia e abandono.”

Nessa perspectiva, podemos dialogar com a análise de Alfredo Bosi a respeito da solidão retratada na obra de Machado de Assis, cuja toma o direcionamento melancólico, pois, reflete uma vida de faltas, de isolamento, que está sujeita para o caminho da morte e desprender-se deste mundo como nas palavras de Aires “já não sou mais deste mundo”, “Meus dias estão contados”. O caminho da morte é o caminho da solidão e arte de envelhecer, como ensinavam os estoicos, está em saber desprender-se o indivíduo dos bens deste mundo, inclusive das afeições, para não sofrer a falta, inconstantes e precárias que são, na hora decisiva.” (BOSI, 1985, p.32)

O personagem Aires encontra através da escrita a compensação do peso da solidão, lidando com esta através de observações e revelando os seus conflitos pessoais com certa leveza para tirar o peso da velhice solitária, e que demonstram a confirmação do eu entre o duelo de sua condição que se perfaz entre juventude *versus* velhice, vida *versus* morte. Concepção que enfatiza Saraiva (1993, p.157) “as anotações expõem a conformidade do eu, já não cindindo entre o desejar e o agir, limitado, no entanto, a viver no presente a ruptura com a vida.”

Diante dos expostos, os registros no diário de Aires as negatividades da vida e suas limitações agora na velhice são relevadas pela leveza das memórias, para tirar o peso da vida solitária que caminha para o fim e se defronta entre um passado irrecuperável. Tal leveza podemos acentuar nas palavras de Calvino (1990, p.22) “(...) há uma leveza no pensamento, assim como existe como todos sabem, uma leveza da frivolidade.”

Aires também espelha a sua solidão sob a ótica do casal Aguiar que refletem a sua condição de não possuir filhos e de abandono, e dos quais tem a companhia e se compraz da condição também do casal de idosos e que relembram a mocidade que não mais existira.

Desse modo, a melancolia da velhice solitária se ameniza na companhia dos outros que possuem a mesma condição do Conselheiro Aires, como menciona Guidin (2000, p.69) “Quanto mais de longe observa e analisa os jovens, mais o conselheiro se aproxima do casal Aguiar, buscando nele a solidariedade da memória remota.”

Venha o terceiro velho, disse Aguiar, venha fazer companhia aos dois que aqui ficaram abandonados. (...) Respondi que trazia a minha velhice para somar às duas e formar com elas uma só mocidade, das que não há na terra (ASSIS, 1971, p. 143).

A solidão como a metáfora da saudade de si mesmo também pode ser evidenciada quando Aires relembra das memórias passadas com certa melancolia, lamenta o tempo perdido, recorda os bons tempos do passado e que mostram a juventude perdida. Além das recordações, a saudade de si mesmo é corroborada pelo tempo que está passando e as mudanças que vêm com ele, cujo autor do diário não se ver incluído:

Creio que Tristão anda namorado de Fidélia. No meu tempo de rapaz dizia-se ‘mordido’; era mais enérgico, mas menos gracioso, e não tinha a espiritualidade da outra expressão, que é clássica. (...) Ó tempos! (ASSIS, 1971, p. 171).

No fragmento a solidão na velhice em Memorial de Aires visa o “defrontamento” com novos valores sociais, políticos e culturais, em que Aires se sente deslocado e as memórias evidenciam a saudade dos tempos passados, dos valores de sua geração, que tal como ele caminha para a morte. Tais aspectos, cita Guidin (2000, p.69): “O sentimento de solidão e longevidade do velho diante da própria geração que morre se agrava com a condição social e emocional da viuvez.”

O sentimento de saudade de si mesmo que coloca em vista a solidão do eu que restaura através dos registros a experiência da vida, da mocidade que foi perdida, e valores de sua geração, registros que tanto disfarçam e evidenciam a solidão do protagonista. Este a partir da escrita de suas memórias, o possibilita de sentir-se vivo, como diz Massaud (2001, p.53) “(...) o desejo de restaurar as entrelinhas da experiência diária para lhes dar vida, pois somente é vida o que ficou retido na memória.”

Conselheiro Aires: o discurso do homem solitário

Na obra, percebe-se que o narrador/protagonista Marcondes Aires é um homem aposentado de grande intelecto, refinado, profissionalmente bem sucedido e possui um convívio intenso com a sociedade. Porém, podem ser identificadas as características de um indivíduo que sente-se um sofredor que diante de sua impotência, busca um refúgio seguro na escrita do diário e na reconstituição de sua memória. Tratando-se de um homem aposentado que se esconde atrás de uma:

máscara da urbanidade, velando a face e o discurso do homem solitário no contexto do grupo social, de cuja insipidez se resguarda, quando tenta fugir ‘pela memória’, recordando sensações, revivendo quadros, viagens, pessoas (SARAIVA, 1993, p. 219).

Onde o narrador-personagem sente-se frustrado, como um sujeito impotente diante da sua velhice e da própria existência, abandonado pela ausência de uma companheira e de filhos. Em tal escrita entende-se que é tratado como forma de refúgio para sua angústia, dessa forma o narrador Aires recorda as sensações que agora já está impossibilitado de reviver pois encontra-se em condição solitária e ociosa proveniente da vida de velho aposentado. Conforme verifica-se no excerto da narração do diário do dia 30 de setembro de 1888:

Estou só, totalmente só. Os rumores de fora, carros, bestas, gentes, campainhas e assobios, nada disto vive para mim. Quando muito o meu relógio de parede, batendo as horas, parece falar alguma coisa – mas fala tarde, pouco e fúnebre. Eu mesmo, relendo estas últimas linhas pareço um coveiro (ASSIS, 1971, p. 151).

Ao narrar os episódios cotidianos o Conselheiro Aires vai fazendo uma reflexão sobre sua vida e sobre os episódios que presenciava acerca da vida e trajetória do casal Aguiar e de seus filhos postiços Tristão e Fidélia, espelhando a saudade de si mesmo tanto como protagonista e testemunha destes episódios em seu diário. Situações que podemos relacionar com a afirmação de Massaud (2001, p. 33) “(...) em *Memorial de Aires* a ação mais intensa transcorre no interior dos figurantes que vivem da memória do passado, imersas nas inquietações do seu modo particular de ser.”

Como o conselheiro Aires vivia em condições monótonas sem poder conversar com alguém ele dialogava com o “papel amigo” que o fazia companhia nos dias da velhice, assim, “opta por transferir à escrita a incumbência de preencher a ociosidade e o vazio da existência, quando nada lhe resta senão buscar a compreensão do passado ou compor o registro de presente, para reter a vida que se esvai na gratuidade dos dias.” (SARAIVA, 1993, p. 219).

Consideremos a citação do diário no dia 08 de abril de 1888:

Papel, amigo papel, não recolha tudo o que escrever esta pena vadia. Querendo servir-me, acabarás desservindo-me, porque se acontecer que eu me vá desta vida, sem tempo de te reduzir a cinzas, os que me lerem depois da missa do sétimo dia, ou antes, ou ainda antes podem cuidar que te confio cuidados de amor (Assis, 1971, p. 93).

Dessa forma entende-se que o narrador, conversa com si e entende a existência de um leitor oculto que também conversa com a obra, considerando a publicação póstuma de sua obra e por conseguinte conversa com os leitores podendo dizer que há a conexão entre o autor e o possível leitor de *Memorial de Aires*.

Memórias escritas: guardar o que foi vivido

A obra ao ser narrada utiliza-se da memória como recurso estilístico que vai de encontro com a afirmação de Eco (1994, p. 136) “Ninguém vive no presente imediato, ligamos coisas e fatos graças à função adesiva da memória pessoal e coletiva.” Dessa forma, acerca da escrita da narração podemos afirmar que “todas as ‘realidades’ e as ‘fantasias’ só podem tomar forma através da escrita, na qual exterioridade e interioridade, mundo e ego, experiência e fantasia aparecem compostas pela mesma matéria verbal” (CALVINO, 1990, p. 114).

Aires armazena em seu diário as impressões dos personagens para compor as recordações da memória e ter a visão de si, e o narrador acaba sendo por vezes o protagonista e outras vezes apenas espectador. A narração centrada no sujeito que mesmo em papéis alternados, continua no discurso, sendo objeto do próprio discurso, trazendo dessa forma à reflexão sobre sua vida, sob um olhar melancólico e tom fúnebre. Segundo Miranda (1992, p. 36) “nas memórias, a narrativa da vida do autor é contaminada pela dos acontecimentos testemunhados que passam a ser privilegiados.”

Forma de colocar-se adiante do outro e de si, tecendo o texto partindo da memória, intuição, narração e reflexão acerca da vida narrada, pois “é por meio da ficção que nós adultos, exercitamos nossa capacidade de estruturar nossa experiência passada e presente.” (ECO, 1994, p. 137).

Diante disso, têm-se a escritura memorialística explícita na obra, onde na forma de diário é “possível datar com precisão os diversos momentos da sua vida, podendo voltar-se constantemente sobre si, enquanto escreve” (MIRANDA, 1992, p.34). Como pode-se perceber nos seguintes excertos:

9 de janeiro de 1888

Ora, faz um ano que voltei definitivamente da Europa. O que me lembrou esta data foi, estando a beber café, o pregão de um vendedor de vassouras e espanadores (ASSIS, 1971, p.67).

Característica da obra machadiana que também destaca Guidin (2000) que o diário atua como um gênero estilístico pouco problemático que serve como base para as memórias e recordações dos momentos dos diaristas, recordações de sensações e reflexão acerca das crises existenciais a qual ele vive e dos acontecimentos que presencia.

Este que atua em Memorial de Aires como espaço de recompor os esquecimentos da memória levados pelo passar do tempo, as quais tomam vida através da escrita para que sejam recordadas pelo seu escritor o Conselheiro Aires e expressam a sensação deste de sentir-se ocupado e vivo, além destas memórias revelarem dos conflitos da alma que se agravam com a condição de velhice.

Diante dos acontecimentos o narrador, já conhecedor de sua condição de velhice e solidão toma diante da vida apenas o papel de espectador, como no trecho, ao assegurar que “a mocidade tem o direito de viver e amar, e separar-se alegremente, do extinto e do caduco.” (ASSIS, 1971, p.200).

Mas seu olhar não é somente sobre si, mas também sobre os outros personagens que sofrem com a velhice, e o diário atua como uma obra que retrata a morte, no qual o narrador repassa a ideia de que na vida tudo é efêmero, e que o tempo atua como um filtro da memória, onde tudo se esvai com a morte. Como afirma Guidin (2000, p.134) “(...) Machado de Assis sabe que o diário, obra crepuscular, é no fundo um ato de rebeldia porque tudo é efêmero, e a memória desaparece com a morte.”

Considerações finais

Na obra machadiana *Memorial de Aires* verifica-se a vida humana condicionada ao tempo, o qual se contrasta entre os duelos velhice *versus* juventude, vida *versus* morte, cuja obra faz reflexão da própria condição humana atrelada à carência, o querer e o agir, ter e não ter, à uma vida regida pela efemeridade que tudo passa e tudo morre, e com isto, o desaparecimento das lembranças com a

morte e Aires tomando consciência disto recompõe em seu diário como formas de sentir-se vivo e lembrado.

As memórias do personagem refletem a saudade de si mesmo que se intensifica na velhice tomada pela solidão, que recordam o passado, a mocidade perdida, a saudade da felicidade matrimonial e dos filhos que não tivera em vida. O diário é visto como espaço para organizar o que já foi vivido, no qual se faz impressões sob o olhar nos demais personagens que refletem este passado irrecuperável e que se defronta com a proximidade da morte integrada à natureza humana, assim como a vida.

O Memorial de Aires traz à tona diversos aspectos da velhice e da solidão como metáforas da saudade de si mesmo, da saudade que sente de desfrutar dos bens da vida sem limitações ou reneгаções das memórias e que no estágio da velhice tomam o caminho para o esquecimento com a proximidade da morte.

Em suma, as memórias são recompostas pelo papel amigo, o qual faz companhia para Aires à frente de sua solidão, onde os episódios cotidianos são registrados como reflexo das lembranças passadas e das oposições diversas da vida agora percebidas no estágio da velhice.

Referências bibliográficas

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Obra Completa**. Org. Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro, José Aguilar, 1971, 3 vol.

BOSI, Alfredo. **Machado de Assis: o enigma do olhar**. 4ª ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

_____. **Apresentação**. In: ASSIS, J.M. Machado de. **Memorial de Aires**, Série Bom Livro. São Paulo, Ática, 1985.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GUIDIN, Márcia Lígia. **Armário de vidro: a velhice em Machado de Assis**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

MOISÉS, Massaud. – **Machado de Assis: ficção e utopia**. 1ª ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

MIRANDA, Wander Melo. **Corpos escritos: Graciliano Ramos e Silvano Santiago**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.

PAES, José Paulo. **Um aprendiz de morto e Armadilha de Narciso**. In: Gregos e baianos. São Paulo, Brasiliense, 1985, p. 33-36.

PALO, José Maria. **A crônica da vida: Memorial de Aires**. Machado de Assis. In: Recortes Machadianos/ org.: Ana Salles Mariano e Maria Rosa Duarte de Oliveira. São Paulo: Educ., 2003.

SARAIVA, Juracy Assmann. **O circuito das memórias em Machado de Assis**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

Enviado em 31/12/2020

Avaliado em 15/02/2021

REFLEXÕES PARA PENSAR O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DE LEITORES

Cláudia Lucia Coelho Lopes⁶
Davi Pereira Gomes⁷

Resumo

Este artigo objetiva uma reflexão a respeito da importância da leitura e do ensino de literatura infanto-juvenil nas séries iniciais da educação básica. Faremos uma incursão teórico – metodológica sobre os processos de alfabetização e letramento na esteira de alguns teóricos como Bronckart (2005) Magda Soares (2004; 2017), Teresa Colomer (2007), Angela Kleiman (2005), dentre outros teóricos que mobilizamos nesta pesquisa. Cabe aqui ressaltar, que a Base Nacional Comum Curricular (2017), traz uma nova concepção sobre o texto e seu uso em sala de aula, ou seja, o texto se torna foco principal da aula, sendo seu entendimento interacionista sociodiscursiva (ISD). Está pesquisa se enquadra em pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, sendo seu corpus uma revisão de literatura a respeito da literatura infanto-juvenil e a alfabetização e letramento.

Palavras-Chave: Alfabetização e Letramento. Ensino de Leitura. Literatura Infanto –Juvenil

Abstract

This article aims to reflect on the respect for the importance of reading and teaching children's literature in the early grades of basic education. We will do a theoretical-methodological research on the processes of literacy and recording in some theoretical tests such as Bronckart (2005) Magda Soares (2004; 2017), Teresa Colomer (2007), Angela Kleiman (2005), other theorists who mobilize in this research. It is noteworthy that in the common national curriculum base (2017), it brings a new view on the text and its use in the classroom, that is, the text becomes the main focus of the class, being its sociodiscursiva interactionist understanding (ISD). This research fits in the qualitative research of bibliographic nature, being its body a literature review with respect to the infantile and juvenile literature and literacy and literacy.

Keywords: Literacy and Literacy. Reading Teaching. Children and Youth Literature.

Introdução

Neste artigo, faremos uma incursão teórico-metodológico sobre a importância da leitura na educação infantil, por meio de uma reflexão literária. Nossas investigações se situa no âmbito da alfabetização e letramento literário, que compete um amplo e importante instrumento no momento de alfabetização da criança e da aquisição de conhecimento.

Sabemos que é na primeira infância que a criança aprende a fazer o uso da linguagem para se comunicar e se fazer entender no mundo. Além disso, é no ensino fundamental - anos iniciais, que a criança aprende as primeiras letras. Partindo desse aporte metodológico, vamos trilhar uma reflexão crítica sobre o ensino de literatura infantil e a formação dos sujeitos leitores. Nossos

⁶Formada em Letras pela Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS –TO (2002). Possui Pós-Graduação e Extensão : Em Psicopedagogia Clínica com Complementação para o Magistério Superior (2004), é Mestranda do Programa de Pós –graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, e é professora do ensino básico na rede privada de ensino em Araguaína/ TO.

⁷Formado em Letras: Língua Portuguesa e Literatura (UFT - 2016), Mestrando do Programa de Pós – graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL – UFT) e Professor da Educação Básica da Secretaria da educação, Juventude e Esportes (Seduc – TO).

estudos, não se centrar no cerne da pedagogia como método, mas como prática de letramentos. Letramentos esses que vamos cunhar em Magda Soares (2007) para esboçar nosso campo teórico-metodológico, assim como nos vamos mobilizar os teóricos para falar de formação leitora como: Teresa Colomer (2007), e Mariza Lajolo (2017) Angela Kleiman (2005) dentre outros.

Também abordaremos o uso da linguagem, e de como esse uso de linguagem está ancorado e apresentado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), vamos particularizar como a BNCC concebe o termo linguagem pelo uso interacionista sociodiscursivo (ISD), sua concepção de texto e como ela nos orienta a formar leitores e o que diz sobre o processo de alfabetização.

Assim, nosso objetivo neste trabalho é apresentar a importância da leitura e do ensino de literatura infantil, nos processos de alfabetização e letramento literário, pois nosso material de análise aqui é o texto literário, e como ele pode e deve ser trabalhado em sala de aula com os alunos em séries iniciais, ou seja, o texto literário tem que exercer um papel nobre e importante na sala de aula, nunca ser tomado como pretextos para ensinar as sílabas ou um amontoado de regras ortográficas. Aqui o texto terá sua definição na perspectiva da lingüística textual, e seu entendimento será para efeitos de construção de sentidos para o sujeito leitor em formação, as questões afetivas e sensíveis ao leitor e ao mediador literário que neste caso, perpassa ao professor.

Desse modo, nosso texto é de cunho bibliográfico, visando refletir sobre a funcionalidade do texto literário e suas bases para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais que é concebido do 1º ao 5º ano, compreendendo as contribuições da família para formação do leitor literário e como essas contribuições podem contribuir com a pedagogia escolar.

Texto, Linguagem: Alfabetização e Letramento

É sabido que a linguagem é o meio que utilizamos para nos comunicarmos e se fazer entendido dentro de uma sociedade, partindo dessa afirmativa, podemos classificar a linguagem como algo essencial para a vida. É necessário dominar o código linguístico para podermos viver em sociedade e manter uma comunicação com as pessoas que nos cercam.

Do ponto de vista que a linguagem que liga o indivíduo ao mundo das letras, pelo processo de aquisição de linguagem, seja nos primeiros anos da vida por meio da língua materna e ao longo de sua existência por meio da escolarização com seus processos de alfabetização e letramentos. Vamos cunhar a linguagem em sua forma interacionista sociodiscursiva (ISD), assim a língua em será entendida como já era defendido em outros documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997; 1998), em que a linguagem é considerada “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 22).

Essa definição, filia-se ao campo teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, em que a linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento humano, já que “É ela que organiza, regula e comenta as atividades humanas e é por meio dela que se constrói uma ‘memória’ dos pré-construídos sociais, é por processos de mediação, sobretudo os languageiros, que esses pré-construídos são apropriados e transformados pelos indivíduos” (Machado, 2007, p.25).

Cristóvão e Magalhães (2018), tomando como base Bronckart, afirmam ainda que o papel fundamental da linguagem evoca o importante papel da atividade discursiva, estando entre essas atividades aquelas que são desenvolvidas na escola.

A BNCC também assume uma proposta de ensino de linguagem cuja centralidade é o texto:

“Tal proposta assume a centralidade do *texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p. 65).

Bronckart (2006) afirma que as ações de linguagem produzidas por uma pessoa são sempre concretizadas em forma de textos que envolvem recursos sintáticos e lexicais materializados em modelos de organização textual da língua. Nesse sentido, o texto é visto como objeto empírico e ancora-se em uma esfera discursiva, possibilitada pelo gênero ao qual se vincula. Por isso, “os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem” (BRONCKART, 2006, p.139).

Ainda sobre a relação entre texto e atividade discursiva, a BNCC menciona que “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2017, p. 65).

Dessa forma, o texto é entendido na BNCC assim como nos aportes teóricos da linguística textual, como um princípio de interpretabilidade do leitor, portanto, a importância de se mobilizar o texto em sala de aula e principalmente nos processos de alfabetização e letramento, seja no letramento literário como no letramento social, o texto é o que deve ser centralizado nas aulas de língua portuguesa e na formação dos leitores.

É importante salientar, que não se forma leitores com métodos e formas, mas com uma boa dose de leitura diária, prazerosa e divertida, na educação infantil, nos anos iniciais do processo de escolarização dos sujeitos, é importante notar que os textos devem ser bem selecionados, as escolhas devem permear a demanda dos alunos, neste caso, os níveis de intelectualidades devem ser levados em consideração, as formas de leituras, como se ler para os alunos e principalmente devem-se fomentar as inquietações que o texto provoca nos alunos.

São alunos com realidades de vidas diferentes, com propostas diferentes, gostos e saberes. A escola em seu efetivo exercício de alfabetização, não deve desconsiderar os saberes dos alunos, sua carga semântica de conhecimento, seu olhar sobre as realidades existentes, mas, deve orientar, organizar e fundir o saber materno com o saber escolarizado.

Assim alfabetizar é um ato de apresentar o aluno em formação o mundo das letras, dos diferentes textos e gêneros, das formas de aprendizado e compreensão desse mundo grafocêntrico, Magda Soares (2017) apresenta o conceito de alfabetização da seguinte forma:

“Toma-se, por isso, aqui alfabetização em seu sentido próprio específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. (...) Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (Soares, 2017, p.16-17)

Tomando as bases teóricas que Magda Soares (2017) nos apresenta sobre o conceito de alfabetização e seu processo de constituição de uma compreensão/ expressão dos grafemas e fonemas, podemos afirmar que alfabetizar está para além da ordem do código escrito, ou seja, foge

ao simples fato de aquisição e decodificação das letras, mas parte para um processo de interpretação, compreensão do mundo, das letras, dos textos e das realidades existentes. Esse ato de interpretação, casados ao processo de ensino de literatura e importância do ato de ler é um ato de emancipação dos sujeitos no mundo

Os alunos nos primeiros anos de escolarização precisam de disciplinas que partem para além do factual, das configurações simples e dos modelos retrógrafos de alfabetização como decodificação de letras e formação de palavras. É necessário que se ensine as letras e que a soma dessas letras se transforme em palavras, frases e textos, mas que elas podem e devem ser complexas a cada fase da alfabetização e acompanhado a alfabetização as práticas de letramentos que são as formas de ver e interpretar as tarefas sociais. Uma pessoa não poderia e nem pode ser considerada alfabetizada somente porque consegue decodificar as letras, Soares (2017) nos ancora da seguinte maneira:

“Não se considera “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao se expressar-se por escrito”. (p.18)

Autora cita como problema nesse contexto o fato de que há “perda da especificidade da alfabetização”, o que estaria causando o “atual fracasso na aprendizagem.” (SOARES, 2004, p. 9). Magda Soares usa o termo “invenção do letramento” para se referir ao fato de separar os termos alfabetização e letramento, e aponta que este último decorre da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.” (SOARES, 2004, p. 6). Então a alfabetização, apesar de ser um processo de suma importância, é somente a porta de entrada para o mundo letrado, onde as práticas sociais do uso da escrita é que vão determinar se uma pessoa está preparada ou não para o mundo da escrita. Soares (2017, p. 44), no entanto afirma:

“Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança [e também do adulto] no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização”.

No Brasil, segundo discutem a maioria dos especialistas, a escola continua centrando sua prática na alfabetização, priorizando a decodificação dos signos linguístico de forma hábil e eficiente como ápice do processo. É a eficiência neste processo de codificação e decodificação que delimita o sucesso ou o fracasso da criança no sistema educacional. A respeito disso, Angela Kleiman (2005, p. 20) comenta:

“Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos [...], processo geralmente concebido em termos de uma competência individual, necessária para o sucesso e a promoção na escola”.

Então, para se formar leitor não basta que os indivíduos saibam decodificar e codificar com eficiência, é preciso que eles façam uso da habilidade de leitura e escrita em seus diversos contextos de interação e atuação. É dessa preocupação com o uso da leitura e da escrita que surge o termo letramento, que passa a ser compreendido como a capacidade do indivíduo de usar essas ferramentas como um meio de tomar consciência da realidade para transformá-la. Para que o letramento, sob o ponto de vista da prática social, seja de fato desenvolvido, a escola não só deve atentar aos textos lidos, mas também à forma como a leitura está sendo mediada e incentivada pelos professores e realizada pelos alunos. Assim. É necessário levar em conta o que está sendo lido e a forma como está leitura está sendo feita.

Pois, aprender a ler e a escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um “instrumento” para futura obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização com forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político. Dessa forma, o que discutimos nesta seção diz muito sobre a importância de tomarmos conhecimento desse momento inicial do aluno no processo de escolarização, a forma de mediação necessária para que esse aluno obtenha não uma alfabetização engessada, mas um processo contínuo de construção do saber pelo viés do letramento, e aqui também do letramento literário.

A Literatura Infanto-Juvenil : Leitura e Ensino

Os primeiros livros brasileiros dirigidos especialmente ao público infantil e juvenil apareceram ao final do século XIX, patrocinados pela modesta Livraria Quaresma. Antes dessa iniciativa, predominava a importação de obras europeias, publicadas, sobretudo em Portugal. Da sua parte, as poucas editoras nacionais dedicavam-se ao oferecimento de livros destinados à escola, as seletas, que reuniam clássicos da tradição lusófona.

A nacionalização e o encorpamento da produção endereçada a crianças e jovens chegaram com Monteiro Lobato (1842 -1948), que, em 1921, lançou, por sua própria editora, A menina do narizinho arrebitado, o primeiro expoente da literatura infanto-juvenil brasileira. Entre aquela data e o ano de sua morte, Lobato abasteceu a moçada com seus livros, ciclo que pode ter-se interrompido, não, porém, sua influência, identificável nos ficcionistas que, cronologicamente, se seguiram a ele, como Francisco Marins (1922), Lúcia Machado de Almeida (1910-2005), Ofélia Fontes (1902), Maria José Dupré (1898-1984).

Embora, não tenha cessado a produção de novos livros destinados a crianças e jovens durante os anos 1950 e 1960, personagens, cenários escolhidos, temas e enredos permaneciam caudatários do universo imaginário criado por Monteiro Lobato, resumido no Sítio do Pica - pau Amarelo e seus principais habitantes, como as crianças Pedrinho e Narizinho, os bonecos Emília e Visconde de Sabugosa, as senhoras D.Benta e Tia Nastácia, os animais falantes Quindim e Conselheiro. Além disso, as obras oferecidas às crianças eram predominantes narrativas. Embora o Modernismo brasileiro, entre as décadas de 1920 e 1940, tenha se mostrado fecundo no campo da poesia. Essa fertilidade não se transferiu para a literatura infanto-juvenil, limitada quase que unicamente a O menino poeta, de Henriqueta Lisboa (1901-1985), de 1943. Era de esperar, pois, que da poesia viesse o equivalente a Monteiro Lobato no âmbito da ficção, o que aconteceu em 1964, com Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles (1901-1963).

Sabendo disso, até hoje se produz literatura infanto-juvenil e ainda é uma das grandes polêmicas na sociedade, pelo seu viés conservador, moral e ético. Assim, a literatura infanto-juvenil, tem se mostrado em alguns casos e principalmente nos livros didáticos, manuais de bons conselhos e de boa conduta ética, o que foge ao cerne da formação de leitores de forma libertaria de padrões estéticos sociais. Não que a literatura não tenha e respeite os padrões morais e éticos, mas que para

formação dos sujeitos, do caráter e principalmente para o ensino de literatura na perspectiva de formar leitores é necessária uma ampla libertação de padrões e focalizar na construção de saberes e sentidos provocados pelos textos literários, seja formas de textos ilustrativos, sonoros e verbais.

Faz necessário, aqui ressaltar, que a leitura é um ato para libertação, humanização e socialização, que ao produzir livros e obras para crianças, não se deve pensar como se escreve para adultos, mas com uma carga lúdica, ilustrativa, trazendo os conflitos sociais como os preconceitos, racismos e gêneros para o centro de discussões no processo de letramento social e literário. Só produzindo assim essas matérias que dialoga com família, sociedade e aluno que vamos formar sujeitos plenos e conscientes em um mundo globalizado e multifacetado.

Teresa Colomer (2007, p. 53) afirma que “Já que os livros para crianças pequenas são ilustrados, o debate sobre a compreensão das imagens também faz parte da discussão da relação entre os textos infantis e seus leitores”. Diante disso, faz parte os livros infantis trazerem a luz alguns debates sociais para a esfera da literatura sejam pura ficção ou uma verossimilhança. Importa aqui lembrar, que a literatura humaniza e forma os sujeitos como já nos afirma Marisa Lajolo (1993, p.106-107):

“[...] é à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro”. (Lajolo, 1993, p. 106-107).

Assim, a leitura do texto literário torna o mundo e suas relações mais compreensíveis, principalmente para as crianças, por não possuírem ainda uma vivência mais aprofundada e uma bagagem significativa das diversas esferas da vida humana. Dessa maneira, a criança, pelas características de sensibilidade que são próprias a essa fase do desenvolvimento, identifica-se com a representação da arte literária.

Assim, o ensino de literatura infantil ou infanto-juvenil é um importante aliado se não o principal meio de formarmos leitores competentes, eficazes e com habilidades para socializar experiências e vivências literárias e sociais nos espaços públicos de seu convívio. Cabe ressaltar que isso não é somente uma tarefa pontual da esfera escolar, mas uma parceria com família, escolar e sociedade, parceria esta que deve andar entre livros, leitores e realidades. Assim, os alunos e mediadores, ou seja, os formadores de leitores devem viver e compartilhar de experiências estéticas de leituras, pois, Colomer (2007, p. 61) nos fala sobre essa experiência da seguinte forma:

“Os livros introduzem as crianças a uma nova forma de comunicação na qual importam o *como* e na qual a pessoa se detém para apreciar a *textura* e a *espessura* das palavras e das imagens, as formas com que a literatura e as artes plásticas elaboram a linguagem, as formas visuais para expressar a realidade de um modo artístico. Ou seja, o acesso a uma maneira especificamente humana de ver e sentir o mundo”

Assim, os livros têm o poder de transportar o leitor no tempo e no espaço, de levá-lo a penetrar em outros modos de vida, mostrar-lhe realidades desconhecidas e proporcionar-lhe o eterno prazer de quem senta ao lado do viajante que regressa. No caso dos livros infantis, não há dúvida de que os adultos se utilizam esses instrumentos para contar às novas gerações como são as coisas que os pequenos desconhecem e propor-lhe a interpretação que lhes dá sua cultura.

A leitura permite que o indivíduo faça a leitura de mundo, que é feita através da leitura que vem escrita nos livros. Por isso, escola deve se preocupar em formar leitores e não apenas com o aprendizado da leitura para que em seguida ocorra o aprendizado da escrita. Segundo Souza, Ricetti e Osti (2009, p. 07), “[...], a leitura é fundamental para que a pessoa desenvolva o raciocínio, sua capacidade de pensar e argumentar.” Ao se pensar em leitura, a escola precisa entender que esta não é simplesmente atividade auxiliar da escrita e que os professores precisam formar leitores para toda a vida, caso contrário, os problemas com a leitura continuará interferindo de forma negativa no desempenho escolar dos alunos. De acordo com Souza, Ricetti e Osti (2009, p. 08), “Para suprir as carências na formação de leitores, será necessário que muitas vezes a escola deixe de lado a preocupação com o ensinar a ler para dar lugar ao estímulo à vontade de ler.”

Colomer (2007) afirma que :

“O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois para a descoberta de seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler” (Colomer 2007, p. 62).

Diante disso, nosso trabalho enquanto docentes do ensino fundamental- anos iniciais é preparar os alunos a um pleno exercício não de leituras escolares, mas de leituras para vida, para formação do homem, ou seja, para dialogar, compreender e exprimir suas emoções, vontades e desejos. A escola e a família devem manter um exercício de diálogo, exercício esse que deve ser respeitado sobre toda e qualquer maneira como: as condições sociais dessas famílias, como eles ver o ato de leitura, de que forma a escola pode ajudar e como a família pode contribuir para a formação de leitores. A escola não pode tomar para si a responsabilidade sozinha, uma vez que somos mediadores e não conseguimos em muitos casos sanar todos os déficits encontrados, mas que possamos enquanto escola fazer tudo que for ao alcance para formação do homem emancipado e letrado.

Até aqui fizemos nossas considerações a respeito do ensino de literatura infantil, sua importância para formação de leitores e como tivemos uma iniciação de literatura para educação infantil, cabe salientar que embora ainda seja vista como literatura menor, ela é uma das mais importantes ferramentas para formação de leitores e dos homens, a literatura é um direito assegurado, assim como a água para a vida, por meio dela, temos um conhecimento sobre o mundo e suas concepções, vivências e experiências. Como afirma Antonio Candido (2004) a literatura humaniza o homem e o torna capaz de viver em sociedade.

Considerações finais

A leitura deve ser um exercício diário e para além da sala de aula. É necessário que todos os educadores das séries iniciais dos ensinos fundamental- Anos iniciais e finais, ensino médio e superior, fomentem o prazer pela leitura literária e diária, é necessário que façamos nossa parte enquanto escola, que a escola seja um campo minado de leituras frutíferas para o bom aprendizado dos alunos e de uma formação humana e social que possa levar o aluno a se tornar um cidadão com equidade e emancipação.

Assim, o objetivo desse trabalho é fazer uma reflexão sobre a importância da leitura nos anos iniciais, a forma que a escola e a família lida com essa leitura, e de que forma toda sociedade pode contribuir para o bom andamento dessas leituras partem para além da sala de aula. Dessa forma, queremos ressaltar a importância que desempenha o papel da família leitora, ou seja, que as famílias que criam seus filhos e futuros alunos em um ambiente de leituras, rodas de conversas

sobre livros, sejam eles físicos ou digitais, tem mais uma facilidade da hora de fomentar o gosto pelo ato de ler. Na verdade, esses alunos que crescem em uma família de leitores tem mais habilidades com leitura que outros, não é verdade que só porque a família é leitora o aluno será, à disparidades, mas em muitos casos acaba que se tornando bons leitores, alunos etc.

Assim, nosso trabalho visa contribuir para que professores e alunos possam ter uma orinetção, para elaborar uma reflexão sobre a literatura infanto-juvenil e as aulas de alfabetização e letramento. Sabemos que alafabetizar vai além de apenas adquirir o código escrito, é preciso que haja uma alfabetização ancorada no letramento que como afirma Soares (2017):

“Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (Soares, 2017, p. 45)

Assim, interessa notar que, é preciso que o letramento e alfabetização andem juntos na prática e no processo de escolarização das crianças, que sejam letradas socialmente, para entender os processos de aquisição dos saberes que fogem para além dos textos e da escola.

Dessa forma, este trabalho é uma importante contribuição para o professor em formação, quanto para os professores regentes de salas de aulas, que possamos de alguma forma ter contribuído com as discussões a respeito da importância que a leitura tem, sua representação para os alunos em séries iniciais e como ela deve ser feita na escola e fora da escola, a importância do papel da família, suas contribuições para pensarmos a formação de leitor literário neste século de tantas tecnologias, que podem ajudar no processo de expansão da leitura, mas que também pode afastar os alunos e sociedade do gosto pela leitura literária.

Referência

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.
- _____. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017.
- BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Conferência inaugural do XIV INPLA*. Trad. Ana Raquel Machado. São Paulo, 2005.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. (Organização Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et al)). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006a.
- _____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006b.
- BRONCKART, J. P. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In.: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Orgs.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- KLEIMAN, A. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Ministério da Educação. Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.
- LAJOLO, M. *No mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo, SP: Ática, 1993.
- MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Campinas, Pontes, 2018.

- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. 93 p.
- RAIMUNDO, A. P. P. *A mediação na formação do leitor*. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2007, Maringá. *Anais...* Maringá, 2007. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/010.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2013.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. *A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto*. Disponível em: http://www.demandanet.com/portal/publicacoes/2011/editais/a_import%C3%A2ncia_da_leitura_na_sociedade_contemporanea.pdf Acesso em 03 de Abril de 2013.
- SOUZA, F. E.; RICETTI, M. L.; OSTI, V. A. P. *A Formação Pelo Gosto da Leitura*. 2009. 13 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia. Área de Concentração: Alfabetização e Letramento) – Centro Universitário Claretiano, Batatais.
- SOARES, MAGDA. Alfabetização e Letramento. 7, ed. 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. *Revista Pátio*. ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004.
- SOUZA, L. B. M. A Importância da Leitura para a Formação de uma Sociedade Consciente. *Revista UNIRB* [online], Salvador, v.1, n.2, p. 101-110, 2008-2009. Disponível em: <http://www.unirb.edu.br/pdf/revista/REVISTA_CIENTIFICA_v1_n002.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2013.
- VIEIRA, L. A. Formação do leitor: a família em questão. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, III, 2004, Belo Horizonte. *III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica*, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.
- Enviado em 31/12/2020
Avaliado em 15/02/2021

REFLETIR SOBRE TECNOLOGIA AO OBSERVAR A GRAMÁTICA; UMA ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES EM NOTÍCIAS DE UMA REVISTA DE EMPREENDEDORISMO

Ederson Henrique de Souza Machado⁸

Resumo

O presente texto objetiva analisar sobre as representações de tecnologia materializadas no nível da expressão gramatical. Como aporte teórico e analítico, o artigo lança mão dos dispositivos da Gramática Sistemico-Funcional (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014). O *corpus* de análise é constituído por cinco notícias sobre tecnologia, publicadas em uma revista de empreendedorismo. Após breve introdução, o texto apresenta algumas considerações sobre a noção de tecnologia, bem como descreve, em linhas gerais, os pressupostos da perspectiva sistêmico-funcional. A análise demonstra diferentes relações, que envolvem as representações sobre tecnologia, realizadas no nível gramatical.

Palavras-chave: Tecnologia, Gramática e Representação.

Abstract

The present text aims to analyze about representations of technology, materialized in the level of grammatical expression. As theoretical and analytical support, this work takes the linguistic mechanisms of Systemic-Functional Grammar (HALLIDAY and MATTHIESSEN, 2014). The *corpus* of analysis has five news about technology published in an Entrepreneurship magazine. After a brief introduction, the text presents some remarks about the notion of technology and it describes, in general terms, assumptions of Systemic-Functional view. The analysis demonstrates different relationship, which regards to the representations about technology, realized in grammar level.

Keywords: Technology, Grammar and Representation.

Introdução

Uma proposta para interpretar fatos relativos à tecnologia, sob olhar atento às nuances históricas e sociais, não pode ignorar que o conceito de tecnologia se modifica nos diferentes contextos culturais e situacionais. Dessa forma, o estudo das diferentes acepções, as quais esse termo atende, pode mostrar “os compromissos da tecnologia com a história do trabalho e do pensamento” (GAMA, 1986, p.37).

Nesse sentido, a proposta de estudo dos significados relativos à tecnologia apresentada por Gama (1986) vislumbra a polissemia do termo, bem como demonstra que sua variabilidade no conhecimento científico e filosófico possui relações contextuais. Com efeito, vale indagar como esses significados são construídos em outras esferas da sociedade; isto é, pensar sobre como esses significados são, nas palavras de Fairclough (1992, 2003), produzidos e reproduzidos nas práticas discursivas das diferentes instâncias sociais.

Acerca de investigações realizadas nessa direção, pode-se tomar como exemplo os estudos de Allain (2007), Fanini (2010) e Matiello e Queluz (2011).

⁸Mestre em Letras – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

A pesquisa de Allain (2007) versa sobre as representações sociais de transgênicos, no âmbito das relações de Ciência, Tecnologia e Sociedade. A investigação da autora explorou textos da mídia sobre o assunto, bem como investigou as representações sociais em consumidores, alunos do ensino médio e agroecologistas. Dentre os resultados obtidos pela pesquisadora, pode-se destacar o achado de que os textos da mídia passam de uma representação relacionada aos riscos associados aos produtos transgênicos para uma que enfatiza as oportunidades econômicas nacionais relacionadas a esse tipo de tecnologia (ALLAIN, 2007).

Fanini (2010) analisa as representações de tecnologia em alguns poemas de Castro Alves, Mário de Andrade e Oswald de Andrade. Segundo as conclusões da autora “a tecnologia aparece como destacada e exótica em relação ao meio econômico-social brasileiro, vislumbrado em seus aspectos arcaicos e residuais, causando espanto e surpresa na população”; ainda segundo Fanini, a representação pode evocar uma imagem de tecnologia como relacionada ao entretenimento das elites e de pouco acesso para as classes mais pobres (FANINI, 2010, p.96).

Por sua vez, o estudo de Matiello e Queluz (2011) trata das representações sociais de tecnologia em narrativas de agricultores e agricultoras desapropriadas de suas terras a partir da chegada da Usina Hidroelétrica de Itaipu; segundo os autores, foi possível observar nas narrativas dos desapropriados representações deterministas de tecnologia “e em outros, observamos a formação de uma cultura de resistência que se opôs ao processo desenraizador da modernização conservadora, representado pela chegada da usina” (MATIELO; QUELUZ, 2011, p.305).

No caso do presente estudo, busca-se identificar e analisar as representações relacionadas ao tema tecnologia, a partir de notícias da subseção intitulada “tecnologia”, presentes em uma revista de empreendedorismo. Destarte, a análise será orientada pelos pressupostos da Gramática Sistemática-Funcional – com ênfase no sistema de Transitividade – no intuito de verificar através de quais elementos linguísticos, essas representações sobre tecnologia se materializam gramaticalmente no *corpus* analisado.

Fundamentação teórica

Tecnologia e polissemia

O ponto de partida, aparentemente paradoxal, em relação à definição de tecnologia, consiste em acordar que tecnologia não, necessariamente, é uma entidade, mas, pode ser diferentes entidades, de acordo com o contexto, a intenção e o olhar. Nesse sentido, o estudo de Rui Gama (1986), desenvolvido no escopo da investigação semântica, opera como intróito fundamental às reflexões desenvolvidas no presente trabalho.

No estudo supracitado, Rui Gama (1986) propõe explicar as mudanças de significados relativos à tecnologia, salientando que não se trata de demonstrar a crescente e evolutiva construção de linguagem que o termo recebe ao longo do tempo. Trata-se, portanto, de refletir em que medida as mudanças estão relacionadas às consequências práticas que também mudam de acordo com o processo histórico (GAMA, 1986).

Dentro dessa abertura conceitual, vale abrir um parêntesis: a referida proposta problematiza diretamente a visão determinista de tecnologia, isto é, aquela que concebe tecnologia, por si, como determinante da vida social alheia aos processos socioculturais. Carvalho (1998, p.89) explica que, do ponto de vista do determinismo tecnológico, “se uma sociedade tem capacidade para criar, desenvolver, apropriar-se ou transferir tecnologias avançadas ela terá, necessariamente, progresso social”.

O reducionismo dessa perspectiva também é criticado por Cutcliffe (2003); segundo o autor é necessário ver ciência e tecnologia como um processo social.

Para tanto, as concepções deterministas não se restringem ao debate científico e se mobilizam nas diferentes esferas sociais. A essa altura a noção de racionalização aplicada por Feenberg (2013) torna-se bastante útil. Segundo o autor, a racionalização responde a processos materiais de modo que “as diferenças do modo como os grupos sociais interpretam e usam objetos técnicos não são meramente extrínsecas, mas produzem uma diferença na própria natureza destes objetos” (FEENBERG, 2013, p.80). Assim, a tecnologia ou os produtos tecnológicos não podem ser entendidos como neutros, pois respondem às normativas originadas nas economias, ideologias, religiões e tradições – já se pode fechar o parêntesis (FEENBERG, 2013).

Do levantamento realizado por Gama (1986), percebe-se que o estado conceitual do termo reveste-se significativamente da valorização das artes mecânicas no período da revolução industrial, o que leva o autor a reconhecer, capítulos adiante, na mesma obra, a especificidade da tecnologia moderna como ciência do trabalho produtivo, pois, nessa configuração específica, a tecnologia deixa de ser apenas um instrumento e passa a ser protagonista das relações de produção.

Essa transformação imagética e valorativa das artes mecânicas – que se dá a essa altura da história – é essencialmente interessante, do ponto de vista simbólico, para reforçar o determinismo tecnológico mencionado anteriormente. Como exploram Smith e Marx (1994), as diferentes facetas que permeiam o imaginário sobre as artes mecânicas na modernidade se estruturam nas narrativas sobre a tecnologia em esquemas discursivos que enfatizam as relações “antes e depois” de um determinado artefato, bem como podem destacar o teor de agência dos artefatos tecnológicos nas transformações sociais.

Partindo da análise realizada por Smith e Marx (1994), surge a questão sobre como algumas escolhas gramaticais de língua portuguesa podem materializar linguisticamente significados – sobre tecnologia ou sobre os artefatos tecnológicos – que estão relacionados ao contexto em que foram produzidos.

Sistema de Transitividade na Gramática Sistêmico-Funcional

A Gramática Sistêmico-Funcional concebe a linguagem na circunscrição de seus usos. De acordo com Halliday (1997), “utilizamos a linguagem para interagir – para construir e manter nossas relações interpessoais e a ordem social que as sustêm; desse modo, nós interpretamos e representamos o mundo para os outros e para nós mesmos” (HALLIDAY, 1997, p.3).

No âmbito da perspectiva Sistêmico-Funcional o nível da expressão linguística é considerado na relação existente entre necessidades e escolhas possíveis para a produção de significado em determinado enunciado. Isto é, a expressão linguística materializa as necessidades ou decisões linguísticas de um falante em uma dada situação ou determinada cultura (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

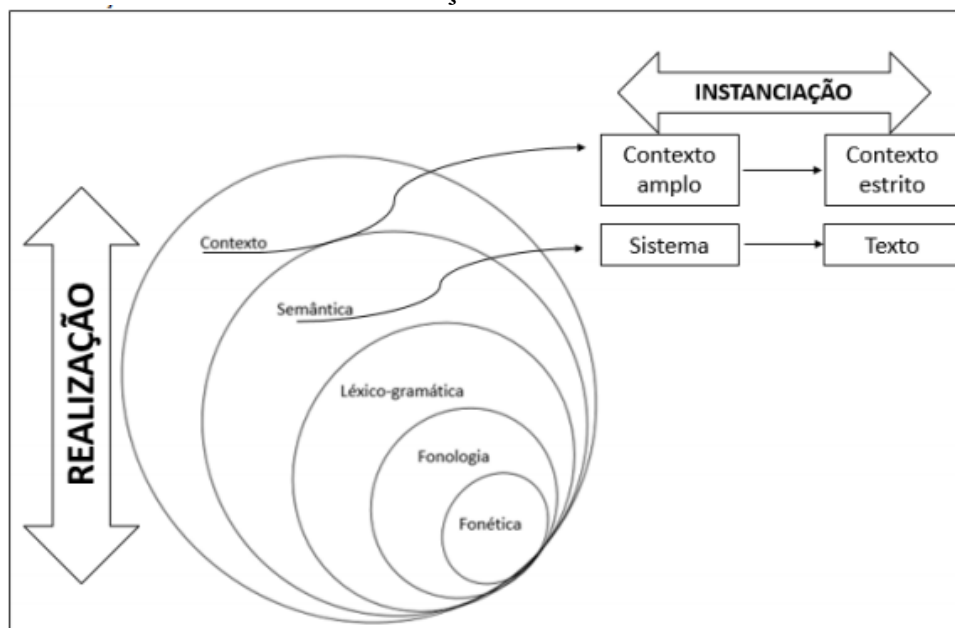
Assim justifica-se porque essa perspectiva possui o adjetivo funcional e sistêmico: funcional, pois refere-se ao trabalho que a linguagem cumpre dentro de contextos particulares; sistêmico refere-se a estrutura ou organização da linguagem; então é o que pode ser usado para

⁹ No original: “We use language to interact with one another — to construct and maintain our interpersonal relations and the social order that lies behind them; and in doing so we interpret and represent the world for one another and for ourselves”.

fazer as coisas dentro daqueles contextos. “Sistêmico refere-se, portanto, aos sistema de escolhas aos usuários da linguagem para realização de significado¹⁰” (BAWARSHI; REIFF, 2010, p. 29-30).

Uma vez que a perspectiva ora apresentada se ocupa não apenas da expressão linguística, mas de seu respectivo vínculo com os demais fenômenos constituintes do contexto, é necessário considerar que o quadro de geração de significados é formado a partir de diferentes dimensões; essas dimensões, ou estratos da linguagem, são sintetizados na Figura 1, logo abaixo:

Figura 1: Diferentes estratos da linguagem sob os princípios de instanciação, estratificação e realização



Fonte: Esquema elaborado pelo autor com base em Halliday e Matthiessen (2014)

A figura 1 apresenta o modelo da arquitetura da linguagem, do qual, destacam-se dois princípios estruturantes; instanciação, estratificação e realização. A estratificação se trata basicamente da estrutura que concebe a linguagem em diferentes estratos; a realização se refere ao princípio de que os níveis mais abstratos são realizados pelos níveis mais concretos em um percurso que vai do extrato contextual amplo ao extrato da expressão gramatical. Por sua vez, os elementos desses processos ocorrem a partir de sistemas de possibilidades que se consolidam como instâncias potenciais; esse processo configura-se como instanciação.

No que se refere ao extrato contextual amplo, há o contexto de cultura, que compreende as práticas características de diferentes países ou grupos étnicos e práticas institucionalizadas; toda significação que pode ser produzida pelos membros de uma comunidade (FUZER; CABRAL, 2010).

¹⁰ “Functional” thus refers to the work that language does within particular contexts. “Systemic” refers to the structure or organization of language so that it can be used to get things done within those contexts. “Systemic” then refers to the “systems of choices” available to language users for the realization of meaning

O contexto de cultura é realizado por uma instância mais restrita; trata-se do contexto no âmbito específico de uma situação em meio a três variáveis relativas ao domínio da experiência em questão, aos valores e papéis na interação e o papel exercido pela linguagem na situação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

O vínculo contextual em relação aos níveis de expressão é mediado pela semântica, extrato denominado por Halliday e Matthiessen (2014) como Metafunções; essas metafunções – que perfazem três linhas de sentido: ideacional, interpessoal e textual – correspondem a três domínios da linguagem que permitem a construção e troca de experiências e valores sob um segmento linear de textualidade (HALLIDAY, 2009).

Essas metafunções ideacional, interpessoal e textual, são realizadas por sistemas específicos no nível léxico-gramatical, sendo eles: o sistema de Transitividade, sistema de Modo e sistema Tema-rema, os quais correspondem respectivamente às metafunções mencionadas anteriormente (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

O trabalho ora apresentado concentra-se sobre os mecanismos gramaticais do sistemas Transitividade que realizam os significados ideacionais. Ao estabelecer tal recorte, vale mencionar que se está trabalhando com o nível da oração em seus significados ideacionais, isto é, analisa-se a oração como representação.

“O sistema de Transitividade elabora gramaticalmente o mundo de experiências em tipos de processos administráveis. Cada tipo de processo proporciona possui seu próprio modelo ou esquema para construir um domínio particular da experiência como imagens de um tipo específico¹¹” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p.213). Linguisticamente, essas experiências são realizadas por orações. Tais orações são complexos linguísticos que podem representar: eventos experienciais relativos a diferentes domínios da experiência; elementos que estão envolvidos em um evento particular; possíveis condições que caracterizam a situação na qual um evento ocorre. Assim, a construção oracional envolve três componentes: o processo, o(s) participante(s) e as circunstâncias.

O processo é o componente essencial da oração e os participantes adjacentes a ele, variando de acordo com cada tipo de processo; já as circunstâncias se constituem como os elementos mais variáveis em termos de ocorrência, assumindo uma configuração mais periférica no sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MACHADO, 2014).

Como as orações realizam a representação dos diferentes domínios da experiência, há seis tipos de orações propostas por Halliday e Matthiessen (2014), correspondentes a cada um desses domínios. Essas orações são classificadas em: materiais, mentais, relacionais, comportamentais, verbais e existenciais.

Logo abaixo, pode-se visualizar o quadro organizado por Fuzer e Cabral (2010), no qual, são sintetizados os tipos de processos, seus significados e participantes típicos:

Quadro 1: Relação de processos, respectivos significados, exemplos e participantes

Tipos de Processo	Significado	Exemplos	Participantes
Material Transformativo Criativo	Fazer Acontecer	Praticar, construir, exercer, pagar, ocorrer	Ator Meta Escopo Beneficiário

¹¹Each process type constitutes a distinct model or schema for constructing a particular domain of experience as a figure of a particular kind

			Atributo
Mental Perceptivo Cognitivo Emotivo Desiderativo	Perceber Pensar Sentir Desejar	Perceber, ver, ouvir Lembrar, pensar saber Gostar, odiar, amar	Experenciador Fenômeno
Relacional Intensivo Possessivo Circunstancial	Caracterizar Identificar	Ser (cruel) Ser (o vencedor) Ter (dinheiro) Estar (no programa)	Portador Atributo Identificador Identificado
Comportamental	Comportar-se	Chorar, sorrir, dormir, pular, golpear	Comportante Comportamento
Verbal	Dizer	Dizer perguntar, responder, contar, relatar explicar	Dizente Verbiagem Receptor Alvo
Existencial	Existir	Haver, existir	Existente

Fonte: adaptado de Fuzer (2012)

Procedimentos metodológicos

A amostra analisada no presente trabalho foi obtida no portal eletrônico de uma Revista de Empreendedorismo: *Empreendedor*. Mais especificamente, como o interesse se detinha sobre publicações relacionadas à tecnologia, o material encontrado foi coletado na subseção “tecnologia” da seção de notícias do portal da revista.

Uma vez na página eletrônica da referida subseção, foi possível verificar que a revista publicou 15 notícias relativas à tecnologia no ano de 2016. Dessa amostra, foi estabelecido mais um recorte, no qual, o *corpus* final de análise passou a conter as cinco notícias mais recentes sobre inovações tecnológicas (ver anexo 1: relação de notícias com respectivo endereço eletrônico).

O material linguístico das notícias foi copiado para um programa de editor de texto e, em seguida, submetido a algumas leituras flutuantes, bem como à identificação de categorias léxico-gramaticais do sistema de Transitividade.

Resultados e discussões

O *corpus* da presente análise é constituído de 5 notícias da subseção tecnologia, de uma revista de empreendedorismo. As notícias datam a publicação entre 02 de fevereiro de 2016 e 07 de junho de 2016. Dos participantes que compõem as notícias, pode-se elaborar duas categorias referentes aos participantes mais evocados: a) o participante empresa e b) participante artefato tecnológico.

Pode-se observar inicialmente que o participante (empresa) aparece em orações materiais que denotam o sentido do desenvolvimento de um artefato tecnológico, como demonstra o padrão dos excertos logo abaixo:

Excerto a – Notícia 1:

A Cianet, empresa de Florianópolis que	fornece	produtos e tecnologias	para operadores de internet e TV
Ator	Processo Material	Meta	Beneficiário

[empresa]	investiu	no Agrega
-----------	----------	-----------

Ator	Processo Material	Meta
-------------	--------------------------	-------------

Excerto b – Notícia 2:

A Fine Instrument Technology (FIT)	desenvolveu	uma nova tecnologia de ressonância magnética para alimentos
Ator	Processo Material	Meta

Excerto c - Notícia 4:

a Orgânica Digital	desenvolveu	o Flua
Ator	Processo Material	Meta

No caso das orações acima, percebe-se que possuem as mesmas funções gramaticais e se estruturam em Ator – Processo Material – Meta. Conforme Halliday e Matthiessen (2014) o Ator é o participante que empreende energia para realização de um processo material; a Meta, é o participante afetado ou produto desse processo. Assim, os processos materiais realizam os significados das relações de mudanças no fluxo de eventos que ocorre por meio de algum empreendimento de energia (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014)

A função do participante empresa responde ao seu sentido ostensivo nas orações dos excertos “a”, “b” e “c”. O participante empresa (Cianet, Fine Instrument Technology e Orgânica Digital) exerce o papel de Ator, em orações materiais, cujo artefatos tecnológicos são a Meta. Isto é, a empresa mobiliza determinada energia e manutenção de recursos para a criação de um produto tecnológico.

No entanto, se entendido como escolha, o participante empresa, na função gramatical de Ator, compreende um âmbito maior de relações de significado. A empresa na função gramatical de Ator é, na verdade, uma objetivação de outros membros que participaram no desenvolvimento do produto tecnológico. Como explica Van Leeuwen (1997), os atores sociais podem ser incluídos ou excluídos da representação oracional. Quando incluídos, podem ser objetivados no signo de uma instituição; como é o caso das orações acima, os participantes que atuaram no processo de desenvolvimento do produto aparecem implicitamente, sob uma referência metonímica que omite quem são individualmente.

À medida que se avança para o nível semântico, percebe-se que a organização léxico-gramatical não é apenas natural ou neutra, tanto quanto a representação sobre tecnologia que compreende.

Nesse sentido, vale retomar as colocações de Vieira Pinto (2005), em que o autor observa ser ingênuo conceber o desenvolvimento tecnológico neutro e alheio ao complexo de relações sociais que o permeiam. Desse modo, as orações analisadas não só representam gramaticalmente experiências, mas realizam relações hierárquicas atravessadas em tais experiências, como relações de propriedade intelectual sobre o produto, bem como, de mérito pelo desenvolvimento do artefato tecnológico.

Esses apontamentos que pressupõem uma correlação entre o que ocorre no nível contextual e na materialidade linguística vão de encontro ao fato de que a tecnologia, ou sua representação, desenvolve-se em “um processo discursivo e prático que se apóia no senso-comum, mas também em conhecimentos sistematizados sob determinadas perspectivas filosóficas (sic.)” (LIMA; QUELUZ, 2005, p.4).

Observando as orações com o participante artefato tecnológico, nota-se uma relação distinta. Pode-se verificar que esse participante ocorreu em orações relacionais, materiais e verbais. Note-se que nas orações observadas acima, o participante artefato tecnológico aparece como Meta, essa relação será discutida adiante no texto.

Percebe-se que as orações relacionais definem o estado qualitativo dos dispositivos tecnológicos. Como são os casos relacionados abaixo:

Excerto d - Notícia 2

Consalter	afirma que	o potencial dessa nova tecnologia desenvolvida	é	infinita.
Dizente	Processo verbal	Portador	processo relacional	Atributo
		Verbiagem		

Excerto e - Notícia 4

[o sistema]	conta	ainda	com o suporte de técnicos e especialistas	para a consultoria e orientação das finanças
Portador	processo relacional	adjunto de contra expectativa	Atributo	Circunstância de propósito

Excerto f - Notícia 5

O VET Mobile	é	um aplicativo brasileiro
Portador	Processo Relacional	Atributo

Halliday e Matthiessen (2014) explicam que as orações materiais servem para identificar ou caracterizar; As orações relacionais estabelecem vínculo entre duas entidades. Esses processos são usados para representar o mundo em suas características e identidades (FUZER; CABRAL, 2010; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Assim, nas orações da amostra relacionadas acima, os processos relacionais estabelecem o vínculo entre os artefatos tecnológicos e suas características. Nesse sentido, nas orações acima os artefatos cumprem a função de Portador, relacionado a determinado Atributo, como é o caso da oração da notícia 5, em que o Atributo delimita a nacionalidade do aplicativo. Para tanto, ainda que no âmbito da hipótese, parece legítimo supor que nessa oração o estado qualitativo é mútuo entre os participantes; isto é, não só a nacionalidade qualifica a tecnologia, mas o artefato tomado enquanto tecnologia também qualifica o nacionalidade evocada. Desse modo, a oração não evoca somente o fato do artefato possuir a característica de ser brasileiro, mas evoca o fato de que a ciência e a tecnologia tornaram-se um fator relevante no que se refere à prosperidade das nações (VIEIRA PINTO, 2005).

Na oração extraída da notícia 4, o processo relacional estabelece o vínculo com um Atributo complementar ao dispositivo. Nessa oração há o sistema como Portador, cuja uma das características é ter “o suporte de técnicos e especialistas”. Esse atributo é excepcional, valor que é marcado pelo adjunto de contra expectativa “ainda”. Note-se também que a finalidade do atributo é denotada pela circunstância de propósito “para consultoria e orientação das finanças”.

Avançando sobre a observação semântica, pode-se refletir sobre a evocação dos atores sociais e respectiva escolha de participantes na organização gramatical da oração. Na oração do excerto “e”, nota-se que são evocados os atores sociais “técnicos e especialistas” que fazem parte da frase preposicionada. Assim, esses atores sociais têm sua ação neutralizada na oração, passando a

figurar como apêndices do dispositivo tecnológico. A essa altura vale analogia com a observação de Mc Luhan trazida por Feenberg (2013) sobre o fato de que a tecnologia tornou os homens órgãos sexuais das máquinas. No nível gramatical da oração ora analisada, há uma relação similar, pois o dispositivo tecnológico figura o papel de Portador, enquanto os atores sociais técnicos e especialistas são o seu Atributo.

No excerto “f” da notícia 2, há uma oração relacional projetada a partir de uma oração verbal. A oração relacional estabelece o vínculo atributivo entre “O potencial dessa nova tecnologia desenvolvida”, enquanto Portado, e seu Atributo “infinito”. Assim, o processo relacional dessa oração vincula duas instâncias abstratas: “o potencial” e “infinito”. Nessa oração se produz uma imagem e a configuração relacional entre instâncias abstratas possuem o valor que transforma a tecnologia em mitologia, ou teologia, nas palavras de Álvaro Vieira Pinto (2005, p.290). O Atributo “infinito” realiza gramaticalmente o estado qualitativo de sacralização da tecnologia (LIMA FILHO e QUELUZ, 2005) presente em muitas representações.

Pode-se afirmar que esse estado valorativo é próprio da representação de uma representação tecnologia moderna. Conforme explica Gama (1986) a tecnologia moderna assume outro papel e qualidade distinta à medida que passa a atuar como protagonista nas relações de trabalho. A partir dessa configuração transforma-se também o lugar da tecnologia nas representações e nas narrativas, conforme percebido por Smith e Marx (1994).

No último padrão oracional apresentado no presente texto se percebe gramaticalmente como se dá esse protagonismo tecnológico mencionado anteriormente, conforme apresentam as orações abaixo:

Excerto g - Notícia 1

A ferramenta	tirou	a carga formal da comunicação interna entre os times
Ator	Processo material	Meta

Excerto h - Notícia 2

O SpecFit	pode	analisar	por exemplo	a maciez de peças de carnes, pureza de azeites, a quantidade de açúcares em frutas e sucos
Experenciador	Elemento modal	Processo mental	Adjunto de comentário	Fenômeno

Excerto i – Notícia 3

O app	oferece	indicações de serviços e profissionais
Dizente	Professo Verbal	Verbiagem

O traço comum entre as orações é o fato do artefato tecnológico ser, nas três orações, o participante que mobiliza o processo.

No caso do excerto “g” da notícia 1, há uma oração material na qual “A ferramenta” cumpre o papel de ator em relação à Meta “a carga formal da comunicação interna entre os times”. Na representação e realização gramatical da oração, a tecnologia opera autonomamente. Essas representações compreendem a tecnologia, conforme as palavras de Smith e Marx (1994), apenas em termos de um artefato que surge como um *deus ex maquina*, assim como essas representações enfatizam os resultados produzidos por esses artefatos.

Aqui vale retomar os excertos “a”, “b” e “c” apresentado no início da discussão. É possível perceber que naquelas orações o participante “artefato tecnológico” aparece como Meta de um processo desenvolvido pelo participante Empresa. No conjunto oracional, não se pode deixar de

notar a hierarquia que se estabelece em relação aos processos materiais e os participantes “empresa” e “artefatos tecnológicos”. Desse modo os artefatos tecnológicos aparecem como Meta nas orações relacionadas ao seu desenvolvimento ou criação. As empresas nessas orações figuram como um demiurgo que produz criaturas que em outras orações ganham autonomia e força própria.

No caso dos excertos “h” e “i”, há respectivamente uma oração mental e verbal. Conforme Halliday e Matthiessen (2014), as orações mentais e verbais são tipicamente protagonizadas por participantes humanos, com exceção de gêneros como as fábulas ou os apólogos. No entanto, percebe-se nessas orações a personificação dos artefatos tecnológicos. Essas orações trazem à tona o fato de que as relações que envolvem as mudanças tecnológicas produzem efeitos sobre a configuração gramatical e nas escolhas linguísticas.

No excerto “h” o participante artefato tecnológico “Space Fit” cumpre o papel de Experienciador no processo mental “analisar”. Parece legítimo supor que no período precedente a revolução informática e computacional, uma oração como a do excerto “h” só existiria em gêneros ficcionais; certamente, é possível entender que não se trata de um processo mental como o da oração “Pedro analisa a situação cuidadosamente”, no entanto, o processo de experiência de decodificação permite uma analogia a um tipo de raciocínio. Assim, o processo “analisar” na oração do excerto “h” é uma expressão metafórica que por aproximação busca representar essa experiência, de certa forma, nova.

De maneira similar, na oração do excerto “i”, entende-se que o participante artefato tecnológico “o app” não é um Dizente como um humano seria, mas assume esse papel gramatical enquanto ente que produz informações. Essas orações podem se configurar de tal maneira por representarem experiências relacionadas ao Automatismo e, de certa forma, à Robotização; essa relação evoca o mito artificial que é um dos sonhos humanos mais antigos: “o de conquistar os gestos divinos, transgredindo os limites humanos” (CAPEK *apud* GAMA, 1986, p.198).

Considerações finais

O presente texto discutiu orações de notícias sobre tecnologia de uma revista de empreendedorismo. De uma amostra de cinco notícias, foram analisados no artigo orações sob a perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional, refletindo sobre diferentes relações imbricadas nas representações de tecnologia.

A análise demonstrou orações de dois participantes que aparecem em destaque: a empresa e o artefato tecnológico.

Destacou-se que o participante (empresa) aparece em orações materiais na função gramatical de Ator. Toda a participação no processo de desenvolvimento de determinado artefato tecnológico se torna objetivado sob signo da instituição empresa.

Ainda, a discussão apresentada abordou o participante artefato tecnológico. Na análise foi evidenciado que o estado qualitativo relativo aos artefatos tecnológicos é construído por orações relacionais

Demonstrou-se por fim, que o participante artefato é, em algumas orações, colocado na função gramatical de protagonista da oração, seja como Ator, Experienciador ou Dizente. Essa relação alude ao ideário de autonomia dos artefatos tecnológicos.

A partir do que foi exposto, vale mencionar que a análise encontra-se ainda em fase inicial. Para tanto, mesmo com essa reflexão incipiente é possível lançar algumas considerações acerca da experiência apresentada.

Nesse sentido, vale uma analogia com o estudo de Winner (1985) em que o autor desmistifica a aparente naturalidade dos artefatos físicos. No presente trabalho, pode-se pensar algo semelhante em relação à organização gramatical das orações, na qual, mais do que a representação de uma realidade naturalizada, há o cumprimento de funções que respondem a diferentes relações de sentido e do imaginário.

Referências

- ALLAIN, J. M. As representações sociais dos transgênicos na relação entre ciência, tecnologia e sociedade: suas implicações para a divulgação científica **Tese** (doutorado em Psicologia) UFSC, 2007.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Genre**: An introduction to history, theory, research, and pedagogy. West Lafayette, Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2010.
- CARVALHO, M. G. Tecnologia e Sociedade. IN: BASTOS, João A. S. L. (org.). **Tecnologia e Interação**. Curitiba: PPGTE/CEFET-PR, 1998.
- FEENBERG, A. Racionalidade subversiva: tecnologia, poder e democracia. IN: NEDER, Ricardo T. **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: UNB/CAPES, 2013.
- FANINI, A. M. R.. Representações da tecnologia em alguns poemas da literatura brasileira. Anuário de Literatura (UFSC), v. 15, p. 84-95, 2010.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. **Introdução à gramática sistêmico-funcional de língua portuguesa**. Caderno Didático; UFSM, 2010.
- GAMA, R. **A Tecnologia e o Trabalho na História**. São Paulo: Nobel, Edusp, 1986
- HALLIDAY, M. A. K. Methods, techniques and problems *in*: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J.). **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistic**. New York: Continuum, 2009, p.59-86.
- HALLIDAY, M. MATTHIESSEN, A. K. C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 4 ed. reviewed by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2004.
- HALLIDAY, M. MATTHIESSEN, A. K. C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 4th ed. reviewed by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2014.
- HALLIDAY, M. MATTHIESSEN, A. K. C. M. I. M. **Systemic functional grammar; a first step into theory**. 1997. DOI: <http://web.uam.es/departamentos/filoyletras/filoinglesa/Courses/LFC-SFL/FirstStep.html> acessos em: 27 de janeiro de 2016.
- LIMA FILHO, D. L. e QUELUZ, G. L. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. IN: **Educ.Tecnol.** Belo Horizonte, v. 10. n 1. p. 19-28, jan/jun. 2005.
- MACHADO, E. H. S.. Discurso sobre ensino de língua inglesa e Gramática Sistêmico-Funcional. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 8, p. 316-340, 2014
- MATIELLO, C.; QUELUZ, G. L.. Representações de tecnologia em narrativas sobre a implantação da usina hidrelétrica de Itaipu. Dimensões - Revista de História da UFES, v. 27, p. 305-324, 2011.
- SMITH, M. R. e MARX, L. **Does technology drive history?: the dilemma of technological determinism**. Bakersville: MIT, 1994.
- VIEIRA PINTO, A. **O Conceito de Tecnologia**. Volume 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- WINNER, L. Do artifacts have politics? IN: MACKENZIE, D. et. al. **The Social Shaping of Technology**. Philadelphia: Open University Press, 1985.
- Enviado em 31/12/2020
Avaliado em 15/02/2021

ANEXO I

Data	Título	Endereço eletrônico
07/06/16	Salinas e Havaianas investem em inovações no e-commerce	http://empreendedor.com.br/noticia/salinas-e-havaianas-investem-em-inovacoes-no-e-commerce/
06/06/16	Rede social corporativa integra colaboradores e melhora eficiência interna	http://empreendedor.com.br/noticia/rede-social-corporativa-integra-colaboradores-e-melhora-eficiencia-interna/
01/06/16	InovAtiva abre as inscrições para o segundo ciclo de aceleração	http://empreendedor.com.br/noticia/inovativa-abre-as-inscricoes-para-o-segundo-ciclo-de-aceleracao/
25/05/16	Empresa paranaense de TI participa de programa de aceleração no Texas	http://empreendedor.com.br/noticia/empresa-paranaense-de-ti-participa-de-programa-de-aceleracao-no-texas/
25/05/16	Tecnologia de ressonância magnética analisa alimentos em segundos	http://empreendedor.com.br/noticia/tecnologia-de-ressonancia-magnetica-analisa-qualidade-dos-alimentos-em-segundos/
23/05/16	Biblioteca digital sobre empreendedorismo ganha versão iOS	http://empreendedor.com.br/noticia/biblioteca-digital-sobre-empreendedorismo-ganha-versao-ios/
16/05/16	Aplicativo para mesa digital será lançado na maior feira educacional da América Latina	http://empreendedor.com.br/noticia/aplicativo-para-mesa-digital-sera-lancado-na-maior-feira-educacional-da-america-latina/
03/05/16	Empresas do mundo todo investirão US\$ 900 bi até 2020 em digitalização	http://empreendedor.com.br/noticia/empresas-do-mundo-todo-investirao-us-900-bi-ate-2020-em-digitizacao/
18/04/16	Aplicativo contribui para melhorar gestão do setor de eventos	http://empreendedor.com.br/noticia/aplicativo-contribui-para-melhorar-gestao-do-setor-de-eventos/
15/04/16	Projeto de realidade virtual fatura prêmio de inovação	http://empreendedor.com.br/noticia/projeto-de-realidade-virtual-fatura-premio-de-inovacao/
05/04/16	Casal fatura mais de R\$ 300 mil com venda de produtos infantis na web	http://empreendedor.com.br/noticia/casal-fatura-mais-de-r-300-mil-com-venda-de-produtos-infantis-na-web/
10/03/16	Startup utiliza big data para agilizar criação de petições	http://empreendedor.com.br/noticia/startup-utiliza-big-data-para-agilizar-criacao-de-peticoes/
17/02/16	Nova solução digital simplifica gestão financeira	http://empreendedor.com.br/noticia/nova-solucao-digital-simplifica-gestao-financeira/
15/02/16	Empresa lança aplicativo para limpeza de terrenos	http://empreendedor.com.br/noticia/empresa-lanca-aplicativo-para-limpeza-de-terrenos/
02/02/16	App apresenta solução para o mercado pet	http://empreendedor.com.br/noticia/app-apresenta-solucao-para-o-mercado-pet/
21/01/16	Aplicativo ajuda a encontrar a franquia ideal	http://empreendedor.com.br/noticia/aplicativo-ajuda-a-encontrar-a-franquia-ideal/
20/01/16	Tecnologia pretende revolucionar o marketing no varejo	http://empreendedor.com.br/noticia/tecnologia-pretende-mudar-a-forma-como-varejistas-investem-em-marketing/

GÊNEROS DIGITAIS E LIVRO DIDÁTICO: PONDERAÇÕES E PERSPECTIVAS EM TORNO DO ENSINO DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Helenilson Ferreira de Sousa¹²

Francisco Renato Lima¹³

Resumo:

O propósito deste texto é refletir sobre a presença dos gêneros digitais – frutos da cultura do midiático e do multimodal – nos Livros Didáticos (LD) de Língua Portuguesa (LP). Metodologicamente, assume-se uma abordagem qualitativa, a partir de pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório do tema. Esse apanhado teórico revela que, embora os gêneros digitais estejam muito presentes no cotidiano, e inscritos nas páginas dos LD de LP, ainda existem limitações para a realização de atividades que os incluam como possibilidades de criação, recriação e desenvolvimento de ações voltadas para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Gêneros digitais. Livro didático. Ensino de Linguagem.

Abstract:

The purpose of this text is to reflect on the presence of digital genres - fruits of the media and multimodal culture - in Portuguese Language (LP) Textbooks (LD). Methodologically, a qualitative approach is assumed, based on bibliographic research, of an exploratory nature of the theme. This theoretical overview reveals that, although digital genres are very present in everyday life, and inscribed on the pages of LD of LP, there are still limitations to the performance of activities that include them as possibilities for creation, recreation and development of actions aimed at quality school teaching and learning process.

Keywords: Digital genres. Textbook. Language Teaching.

Considerações iniciais

A variedade de informações advindas do contexto da evolução tecnológica e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) impulsionaram o surgimento de múltiplas práticas de leitura e escrita em contextos digitais, florescendo assim, os gêneros multimodais, com ênfase nos advindos da esfera digital. Esses textos apresentam-se ao leitor, de maneira verbal e não verbal, associados ou não, de forma a propiciar a construção de sentidos diversos, que, no contexto das práticas de ensino, podem ser usadas como um objeto de análise da linguagem, diversificando assim, as possibilidades de interação nos processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (LP), enfocando os eixos de análise linguística, leitura, escrita e oralidade.

Um lugar privilegiado para a aparição desses textos no ambiente educacional, é no Livro Didático (LD), que torna-se o grande aliado do ensino da linguagem, além de fazer parte do ensino e aprendizagem dos professores e alunos. Ele pode também ser caracterizado como um gênero discursivo, baseando-se na visão dialógica de Bakhtin (2011), devido à presença de seus múltiplos textos e por suas informações implícitas e explícitas, que constituem possibilidades de interação e

¹²Graduado em Biologia (UVA), Letras-Inglês (UESPI) e Letras-Português (UNINTER). Especialista em Linguística Aplicada na Educação (FUNIP). Professor da Secretaria de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Tapuio-PI (SME).

¹³ Doutorando em Linguística (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI).

responsividade entre leitores aprendizes (discentes e docentes), no jogo responsivo das práticas linguageiras.

Nesse sentido, pode-se considerar o LD como um recurso de apoio pedagógico no trabalho do professor, constituído de vários gêneros discursivos. Funciona como um ‘enunciado’ de dimensão mais macroestrutural e funcional, uma vez que é repleto de outros gêneros, tipologias ou sequências textuais, que comporta muitos outros ‘enunciados’, configurando assim, o fenômeno da heterogeneidade tipológica, proposta por Marcuschi (2010a, p. 33), ao referir “um gênero com a presença de vários tipos”.

Nesse povoado cenário de gêneros, de naturezas e esferas diversas e que imbricam mutuamente, a linguagem das ferramentas, mídias e recursos digitais adentraram as páginas dos tradicionais LD, possibilitando uma exploração muito mais crítica, criativa e alinhada às necessidades de dominar o campo das TIC. A utilização dos textos multimodais se dá diante dos novos formatos e modelos de interpretação de mundo, configurando-se como uma reafirmação dos objetivos propostos em sua utilização.

Esses fatores possibilitaram a transformação dos textos multimodais, que antes era estagnado nos LD, para utilização deles em meio às redes sociais, por exemplo, *Whatsapp*, *Twitter*, *Facebook*, *Instagram*, *Outdoors*, *Tablet*, dentre outros. Além disso, de acordo com Coscarelli e Cani (2016, p. 24), “é preciso que os alunos percebam as várias informações, valores e ideologias que são transmitidas pelas imagens e pelos recursos não verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles”.

Desse modo, trabalhar com os novos formatos dos gêneros digitais, aliados às finalidades pedagógicas dos conteúdos propostas pelos LD, é possibilitar a discussão de inúmeros fatores que incluem a interação entre o verbal, o não verbal, o visual, o estético, o gestual etc., de modo que a função dos recursos imagéticos seja a de reafirmar e de integrar o conteúdo que deve ser ensinado, em conformidade com os interesses da cultura do letramento digital em que os alunos estão inseridos.

No que se refere ao ensino de LP, estudos demonstram que o uso de gêneros digitais, de caráter multimodal tem implicações positivas no processo de aprendizagem. Por isso, o professor necessita utilizar e explorar as múltiplas virtualidades desse mundo híbrido e fluído das TIC, no qual os gêneros digitais se inserem, a fim de possibilitar uma reaproximação entre a variedade dos textos e o propósito de ensinagem presente no LD, de modo a levar os alunos a questionarem sobre o que é lido e interagir com a cultura do mundo digital e midiático, inegável no século XXI, garantindo assim, uma melhor aprendizagem, a partir dos objetivos definidos para cada aula.

Diante dessa contextualização, o propósito deste texto, de natureza qualitativa, construído por meio de pesquisa bibliográfica e exploratória, é refletir sobre a presença dos gêneros digitais – frutos da cultura do midiático e do multimodal – nos LD de LP, com foco nas possibilidades de explorações didático-pedagógicas, que potencializem o ensino de linguagem na Educação Básica.

Gêneros digitais e contextos multimodais de interação e aprendizagem: uma discussão cada vez mais emergente

Gêneros são formas de agir em conjunto, interações recorrentes que permitem a interação social. A um só tempo, eles restringem, permitem, regulam e potencializam a constituição de identidades sociais e culturas institucionais. Seu conceito atravessa disciplinas, ocupando espaços no campo dos estudos literários, das artes visuais, dos estudos de mídia, na Linguística e nas ciências da informação e comunicação, em geral.

Uma vez que os gêneros textuais são evidenciados pelo resultado das diversas relações sociais, em um contexto de utilização e por meio do uso da linguagem, eles trazem nova roupagem para as atividades comunicativas já existentes, pois, além de incorporarem diversos recursos multimidiáticos nas suas interlocuções, possibilitam aos usuários novas formas de ver o mundo e de construção da realidade.

É importante associar o surgimento dos gêneros digitais aos valores sociais e históricos da humanidade. Nessa esfera de atuação humana, cada gênero surge com o propósito comunicativo de utilização prática, capaz de relacionar indivíduos conhecedores do letramento digital. Segundo Marcuschi (2010a, p. 21):

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha divisão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. (Grifo do autor)

Dentre esses muitos gêneros, que ocupam o “domínio da mídia virtual” (MARCUSCHI, 2010b, p. 19), destacam-se os gêneros digitais presentes na grande rede mundial, a internet. Dadas as múltiplas possibilidades de hipertextualidades que o espaço virtual oferece, os gêneros digitais são bastante necessários de serem utilizados de maneira produtiva no ensino de LP, já que eles também fazem parte do mundo moderno e assumem os significados que os textos atuais possuem na sociedade.

Assim, o estudo multimodal dos gêneros digitais é de extrema importância para o trabalho com a LP em sala de aula, já que a mescla de linguagens, a transmutação para a internet, a flexibilidade desses gêneros, constitui-se objeto de análise nas diversas vertentes do ensino, sem falar na atualidade do assunto, que, inevitavelmente, desperta a atenção, a curiosidade e o interesse dos alunos.

Com o advento das TIC, tornou-se possível para os alunos aprenderem de qualquer lugar do mundo, através da educação *online*. Eles utilizam as ferramentas digitais nas salas de aula como suporte de ensino e aprendizagem. Por exemplo, fazem uso de *smartphones* para compartilhar lições, apresentações e exemplos visuais com os colegas. Isso contribui para um aprendizado muito mais atrativo, mais divertido, e, sobretudo, mais efetivo e com significado social, atrelado às práticas cotidianas.

Entende-se, então, que a utilização efetiva das TIC nas instituições escolares é a base fundamental para a inserção do cidadão em uma sociedade globalizada, visto também, que é preciso enfatizar que esse uso na educação não deve ser considerado apenas como um transmissor de informações, mas algo que vai além, e se caracteriza por proporcionar uma visão política e cultural, ao envolver ações coletivas e individuais; e uma visão crítica, quanto ao uso, criação e assimilação de informações.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar, à luz de Masetto (2000, p. 152), que:

Por novas tecnologias em educação, estamos entendendo o uso da informática, do computador, da internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância – como chats, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico etc. – e de outros recursos de linguagens digitais de

que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz.

A esse respeito, Lévy (2008, p. 26) acrescenta que:

Tais tecnologias intelectuais favorecem novas formas de acesso à informação, como: navegação hipertextual, caça de informações através de motores de procura, knowbots, agentes de software, exploração contextual por mapas dinâmicos de dados, novos estilos de raciocínio e conhecimento, tais como a simulação, uma verdadeira industrialização da experiência de pensamento, que não pertence nem à dedução lógica, nem à indução a partir da experiência.

Partindo desse cenário, conceber práticas de ensino de análise linguística, escrita, leitura e oralidade, requer a participação ativa de todos os envolvidos no processo pedagógico: os professores, os alunos, bem como, os gestores escolares. Isso constitui uma teia de trabalho educativo, de maneira cooperativa e intencional, considerando as diversas situações concretas de interação comunicativa, facultadas pelo mundo da internet. Esta, que virou uma ferramenta indispensável para a sociedade. É através dela, que os textos ganham expansão mundialmente, seja uma música, uma charge, um poema, um conto, um relato de experiência, um documentário, um filme etc.

Essa expansão longitudinal exige, por consequência, uma redefinição atitudinal quanto ao tratamento pedagógico da questão, uma vez que ela ganhou espaço nos contextos escolares, promovendo a mudança e rompendo com o conservadorismo, inscrito historicamente nas práticas escolares, no que diz respeito ao ensino da língua. Segundo Kenski (1998, p.64) essas práticas pedagógicas se ampliam, pois:

A tecnologia digital rompe com a narrativa contínua e sequencial das imagens, textos escritos e se apresenta como um fenômeno descontínuo. Sua temporalidade e espacialidade, expressas em imagens e textos nas telas, estão diretamente relacionadas ao momento de sua apresentação. Verticais, descontínuas, móveis e imediatas, as imagens e textos digitalizados a partir da conversão das informações em bytes, têm o seu próprio tempo, seu próprio espaço: o tempo e o espaço fenomênico da exposição. Elas representam portanto um outro tempo, um outro momento, revolucionário, na maneira humana de pensar e de compreender.

Mesmo com toda essa abertura apontada pelos autores, lamentavelmente, muitos docentes de LP ainda utilizam as TIC de forma equivocada, sem explorar a riqueza de seu potencial. Ao usar qualquer recurso tecnológico na sala de aula, é necessário a construção de uma nova realidade de ensino, que não seja apenas de transmissão de conteúdos, posteriormente decorados e utilizados em situações de promoção quantitativa. É preciso que envolva o aprendiz na construção do próprio conhecimento mediado. Os resultados do uso das TIC só serão satisfatórios, se houver um objetivo e uma intencionalidade pedagógica bem definida.

Na área de LP, a internet dispõe de inúmeros gêneros digitais e multimodais, de leitura hipertextual, que podem ser trabalhados e orientados para as práticas de leitura, escrita e oralidade na sala de aula. Isso tudo, mediado pelas TIC, sejam as redes sociais, os blogs, os fóruns de discussões, os aplicativos, os filmes, o *Youtube*, as séries etc.

Desse modo, para que aconteça a inserção desses gêneros digitais em sala de aula, as práticas devem ser acompanhadas por metodologias que facilitem o processo didático-pedagógico. Diante disso, deve-se questionar sobre as competências do uso das TIC no contexto educacional, como: compreender a sua complexidade, refletir sobre a diversidade de fontes de informações,

desenvolver a criticidade para conhecer sua origem e veracidade, identificar suas potencialidades e contribuições para articular saberes cotidianos, científicos, técnicos, sociais, emocionais, artísticos e estéticos.

Diante desse cenário, em sala de aula, esse trabalho se faz, em grande parte, com o apoio do LD, que, para o bem ou para o mal (herói ou vilão – visão dúbia e controversa que assume historicamente no contexto escolar), não se pode negar, ou fugir do fato de que, é ele ainda quem talvez mais acompanhe, do ponto de vista de material/recurso didático, a mediação pedagógica que mais aproxima professores e alunos.

O Livro Didático (LD) de Língua Portuguesa (LP): ponderações sobre a presença dos gêneros digitais em uma perspectiva estrutural e funcional

Livro didático (LD): herói ou vilão no processo de ensino e aprendizagem? Uma velha polêmica, que se alastra para os novos contextos. Apesar das críticas, é inegavelmente reconhecido, segundo Bunzen (2008, p. 05), “como um objeto cultural importante para a construção de práticas discursivas na esfera escolar e cotidiana”, uma importante ferramenta didático-pedagógica no processo de escolarização.

Batista, Rojo e Cabrera Zúñiga(2005) realizaram um levantamento sobre o número de estudos sobre o LD. Eles concluíram que houve um crescimento na segunda metade da década de 90. Isto se deu após mudanças importantes no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), “[...] responsável hoje pela avaliação, recomendação, compra e distribuição de livros didáticos para o conjunto da população escolar de Ensino Fundamental no território nacional” (ROJO; BATISTA, 2003, p. 08).

Nesse sentido, de acordo com um documento do Ministério da Educação (MEC):

[...] os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra. (BRASIL, 2001, p. 29)

Sobretudo com o processo de aperfeiçoamento das ações de avaliação propostas pelo PNLD (criado em 1985), atualmente, os LD de LP trazem conteúdos contextualizados, diferentes daqueles utilizados até alguns anos atrás, os quais abordavam inteiramente a questão gramatical, deixando de lado conteúdos relevantes que poderiam ser explorados por meio de imagens, dentre outros recursos que atraíssem a atenção dos discentes. Assim, Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 238) afirmam que “se o LD está na sala de aula e, nela, ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de ampliar sua qualidade”.

É nesse sentido, por exemplo, que os diferentes gêneros, da esfera digital, sobretudo, que estão ‘invadindo’ as páginas dos LD precisam ser bem aproveitados pedagogicamente em sala de aula, explorando diferentes recursos e aspectos ligados ao uso multimodal da língua.

Os textos imagéticos trazidos pelos LD são selecionados previamente em vista dos aspectos que cercam a sociedade, tais como: históricos, sociais, políticos, culturais, econômicos, geográficos etc. Cabe ressaltar que hoje, geralmente, é perceptível que os LD iniciam suas unidades

com imagens ligadas ao mundo dos textos imagéticos, frutos da cultura do digital e do midiático, a fim de que o docente sinta-se instigado a promover discussões ativas nesse sentido.

Nesse aspecto, cabe à figura do professor apresentar propostas de discussões levando em conta o contexto histórico e cultural dos discentes, pois se sabe também, que, mesmo na era da globalização, ainda existem várias realidades diferentes: rural, urbana, indígena, quilombola, dentre outras, nas quais, o acesso à cultura do digital e do midiático ainda chega de modo bastante desigual, configurando a exclusão digital.

Consciente disso, o docente deve promover meios para estimular e incluir os diversos conteúdos históricos pela sociedade, produzidos para dentro das aulas, trazendo textos multimodais que possam somar e motivar os alunos a participarem das aulas, abrindo caminhos para discutirem determinadas temáticas que envolvem as mais diversas áreas a partir dos gêneros digitais estudados, em conformidade com o proposto no LD.

Com relação aos conteúdos trazidos para a realidade dos sujeitos, são assegurados pelos documentos oficiais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), entre outros, que deixam claro a necessidade do reconhecimento e do respeito às particularidades de cada contexto e que elas devem ser observadas na construção dos currículos escolares.

Dentre esses documentos, cita-se o mais recente, a BNCC, que, a respeito do trabalho pedagógico com os textos da cultura do mundo das TIC, aponta, na área de Linguagens, para os campos/esferas de atuação humana, inspirando-se na arquitetura bakhtiniana dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011), deixando clara a necessidade das práticas de usos dos textos serem contextualizadas em situações reais do cotidiano.

Daí, se fazer presente, de forma bastante clara no quadro competências gerais a serem desenvolvidas no âmbito da Educação Básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 09)

O texto do documento traz um alerta importante:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de **contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais**. (BRASIL, 2018, p. 69) (Grifo nosso)

Com uma linguagem que se alinha a essas orientações curriculares gerais, quanto ao trabalho com os gêneros digitais presentes no LD de LP, a partir da análise de algumas coleções destinadas ao Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) (SANTOS, 2019) e Ensino Médio (OLIVEIRA, 2014) trazem considerações relevantes e conclusivas para essa discussão:

No que se refere aos documentos oficiais, tais como: o guia do PNLD 2017 e a nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para o ensino fundamental, as análises também

apontam que os manuais didáticos e a BNCC para o ensino fundamental orientam quanto à utilização dos gêneros digitais nas aulas do ensino fundamental, quando preconiza um ensino pautado no desenvolvimento de competências, sobretudo, a quinta competência denominada cultura digital.

Além disso, constatamos que os livros didáticos atendem parcialmente a esta recomendação, pois contemplam a exploração do gênero apenas no volume seis da coleção. No entanto, os professores entrevistados possuem uma percepção positiva do livro didático utilizado pela escola.

Em relação à abordagem dos gêneros digitais na sala de aula e no ensino de Língua Portuguesa, constatamos que o livro didático apresenta atividades que contemplam o uso dos gêneros digitais. E que os autores dos livros didáticos analisados direcionam a sequência didática no sentido de permitir ao professor explorar na prática o ensino de gêneros, trabalhando os conceitos e as práticas sociais. (SANTOS, 2019, p. 98)

[...] verificamos que existe a tentativa de aproximar os alunos do mundo digital tão característico da sociedade contemporânea, uma vez que tanto na seção de leitura como na de atividade escrita, os textos são inseridos em suporte digital. Se é que assim podemos dizer, pois os textos estão enquadrados numa moldura semelhante à janela de um computador com os botões minimizar, maximizar e fechar, na parte superior direita.

A existência de elementos típicos do ambiente digital e a indicação de sites educacionais como sugestão de apoio pedagógico nos livros didáticos contribuem para alertar o professor quanto à necessidade de aderir às formas de linguagem contemporâneas e necessidades linguísticas e extralinguísticas de seus alunos. Isso revela também a preocupação em apresentar uma obra condizente com as práticas de leitura, interação e escrita contemporâneas, bem como com a inserção do aluno “nesse universo”, o que não garante o seu domínio digital, mas o estimula. (OLIVEIRA, 2014, p. 127)

Essas conclusões (prévias e nada definitivas, uma vez que a construção é contínua) parecem bastante animadoras e reforçam a validade da discussão aqui apresentada.

Considerações finais

Os conhecimentos do mundo do digital e da cultura multimodal explorados a partir dos gêneros digitais presentes no LD de LP tornam-se imprescindíveis, pois os textos multimodais permitem aos leitores dar um sentido para a linguagem verbal e não verbal dentro do contexto sociocultural em que vivem. Diante disso, não é uma tarefa fácil apresentar soluções para os problemas existentes nos ambientes e contextos de ensino.

Ainda existem limitações nos materiais didáticos para a realização de atividades efetivas e qualificadoras do processo, mas diante dessa realidade, aposta-se na formação do professor, como princípio para reforçar seu trabalho didático, desenvolver, criar e recriar ações voltadas para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem escolar.

Os conteúdos de LP propostos nos LD e trabalhados com os alunos precisam ser considerados à luz dos contextos de uso da língua e dos gêneros predominantes em seus cotidianos. Nesse caso, o que predomina é a linguagem do mundo digital, virtual e midiático, logo, os materiais didáticos, a prática pedagógica e os propósitos de ensino e aprendizagem, precisam ser revistos e reinventados, conforme a lógica dos formatos de produção, leitura e compreensão textual inerentes à plasticidade dos gêneros digitais.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; CABRERA ZÚÑIGA, Nora. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. São Paulo: Ceale; Autêntica, 2005. p. 47-72.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília (DF): MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BUNZEN, Clécio. O livro didático de Português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: I Simpósio sobre o Livro Didático de Língua materna e estrangeira (SILID), **Anais... Rio de Janeiro: Entrelugar, 2008**. p. 01-16.
- COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes, 2016. p. 15-48.
- KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 58-71, ago., 1998.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da inteligência**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010a.p. 19-38.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 15-80.
- MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 237-261.
- MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 133-168.
- OLIVEIRA, Ananda Veloso Amorim. Os gêneros digitais no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. **Domínios de lingu@gem**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 108-128, jan./jun., 2014.
- ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Apresentação: cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares do Brasil. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 07-24.
- SANTOS, Nádson Araújo dos. **Das páginas às telas: o lugar do (não) lugar dos gêneros digitais no livro didático de português**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal do Alagoas, Maceió, 2019.
- Enviado em 31/12/2020
Avaliado em 15/02/2021

OBSTINAÇÃO E RESISTÊNCIA – O PROCESSO CRIATIVO DE GRACILIANO RAMOS

Gabriela Rocha Rodrigues¹⁴

Resumo

Este artigo tece considerações sobre o processo criativo de Graciliano Ramos a partir de depoimentos do próprio escritor, de familiares, amigos e intelectuais que conviveram com o *Velho Graça*. O texto mostra como a obra de Graciliano assume uma postura narrativa de resistência e obstinação frente aos mecanismos sociais que objetivam perpetuar a desigualdade no país, mecanismos que até os dias de hoje permanecem em voga, o que torna a obra de Graciliano Ramos profundamente atual. Ainda, destacamos que o escritor, a partir da observação sensível dos valores que fundamentam a nossa nação, manteve o compromisso incondicional de denunciar a torturante condição humana em que vive grande parte da população brasileira.

Palavras-chave: Processo criativo. Graciliano Ramos. Desigualdade.

Abstract

This article presents considerations about the creative process of Graciliano Ramos from the statements of the writer himself, family, friends and intellectuals who lived with the Old Grace. The text shows how Graciliano's work assumes a narrative posture of resistance and obstinacy in the face of social mechanisms that aim to perpetuate inequality in the country, mechanisms that to this day remain in vogue, which makes Graciliano Ramos work deeply present. Furthermore, we highlight that the writer, based on the sensitive observation of the values that underlie our nation, maintained the unconditional commitment to denounce the torturous human condition in which much of the Brazilian population lives.

Keywords: Creative process. Graciliano Ramos. Inequality.

Introdução

Para Antonio Candido, todo grande escritor é dotado de pelo menos uma destas três preocupações: o senso psicológico, o senso sociológico e o senso estético. Segundo o crítico, na obra de Graciliano Ramos estes três aspectos se completam e se fundem, alcançando raro equilíbrio. Em *São Bernardo*, por exemplo, observamos que a exploração psicológica de Paulo Honório – que nos permite conhecer o processo de tomada de consciência de si mesma vivido pela personagem – é amparada pelo enfoque político-sociológico do autor, de onde se extraem as causas que teriam levado a personagem a um processo de coisificação das relações humanas.

A respeito de *São Bernardo*, o crítico enfatiza que:

Acompanhando a natureza do personagem, tudo em *São Bernardo* é seco, bruto e cortante. Talvez não haja em nossa literatura outro livro tão reduzido ao essencial, capaz de exprimir tanta coisa em resumo tão estrito. Por isso é inesgotável o seu fascínio, pois poucos darão, como ele, semelhante idéia de perfeição, de ajuste entre os elementos que compõem um romance (CANDIDO, 1966, p. 9).

¹⁴ Doutora em Letras – Estudos de Literatura – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Comparados de Literatura, Cultura e História.

Nesse sentido, a busca do que é essencial – característica marcante da literatura de Graciliano – faz com que o autor entrelace o psicológico e o social a fim de expor a brutalidade inerente a toda vida humana e, assim, o fato incontornável de que só resta ao homem viver o drama de seu destino. No prólogo de *Memórias do cárcere*, o romancista revela que o escritor consciente não deve esquivar-se dos conflitos e tumultos próprios da existência: “Escreverá talvez asperezas, mas é delas que a vida é feita: inútil negá-las, contorná-las, envolvê-las com gaze. Contudo, é indispensável um mínimo de tranquilidade, é necessário afastar as miseriazinhas que nos envenenam” (RAMOS, 2013, p. 12).

A linguagem rigorosa, a significativa análise psicológica das personagens, o poder de fixar figuras subumanas vivendo sob o fatalismo das secas da região Nordeste, são algumas das características deste escritor. A disciplina, certos rituais de organização, influências, a profunda consciência da miserabilidade da natureza humana, o engajamento político social, as vicissitudes econômicas que sempre acompanharam a vida familiar dos Ramos, também são aspectos importantes que delinearão o processo criativo de Graciliano.

Graciliano Ramos

A literatura é uma horrível profissão, em que só podemos principiar tarde; indispensável muita observação.

Na biografia *O Velho Graça*, Dênis Moraes revela que o jovem Graciliano era muito disciplinado quanto aos estudos de português e de línguas estrangeiras (latim, inglês, francês e italiano). Desde cedo adquirira o hábito de consultar dicionários, costume que o acompanharia por toda a vida: “Dicionários, para mim, nunca foram apenas obras de consulta. Costumo lê-los e estudá-los. Como escritor, sou obrigado a jogar com as palavras, preciso conhecer-lhes o valor exato” (MORAES, 2012, p. 32).

O romancista distinguia Aluísio de Azevedo como o escritor que mais o influenciara e ressaltava as preocupações políticas e estéticas daquele:

É o mais relevante de quantos manejam a pena em nosso país; porque, afrontando uma sociedade atrasada e uma imprensa parcial e injusta. Teve forças para derrubar o romantismo caduco; porque, em sua vasta obra e fecunda, existe o que há de mais verdadeiro e mais simples (RAMOS *apud* MORAES, 2012, p. 33).

Ainda acreditava que o Realismo era a escola literária do futuro porque romperia com “a trama falsa do idealismo, descreve a vida tal qual é, sem ilusões nem mentiras. Antes a nudez forte da verdade que o manto diáfano da fantasia”. E aos que criticavam os realistas porque só enxergavam o lado negativo das coisas, respondia:

Mas, que querem? A parte boa da sociedade quase não existe. De resto, é bom a gente acostumar-se logo com as misérias da vida. É melhor do que o indivíduo, depois de mergulhado em pieguices românticas, deparar com a verdade nua e crua (RAMOS *apud* MORAES, 2012, p. 36).

Assim, a observação dos fatos humanos e a reflexão sobre a realidade conhecida são, para Graciliano, matéria-prima de suas obras. Por exemplo, em carta à irmã Marili, datada de 23 de novembro de 1949, o escritor faz a crítica de um romance escrito por ela e recomenda que valorize a experiência vivida como matéria de ficção:

Só conseguimos deitar no papel os nossos sentimentos, a nossa vida. Arte é sangue, é carne. Além disso, não há nada. As nossas personagens são pedaços de

nós mesmos, só podemos expor o que somos. E você não é Mariana [personagem do conto escrito por Marili], não é da classe dela. Fique na sua classe, apresente-se como é, nua, sem ocultar nada. Arte é isso. A técnica é necessária, é claro. Mas se lhe faltar técnica, seja ao menos sincera. Diga o que é. Você tem experiência e está na idade de começar. A literatura é uma horrível profissão, em que só podemos principiar tarde; indispensável muita observação. Precocidade em literatura é impossível: isto não é música, não temos gênio de dez anos. Você teve um colégio, trabalhou, observou, deve ter se amolado em excesso. Por que não se fixa aí, não tenta um livro sério, onde ponha as suas ilusões e os seus desgostos? (RAMOS *apud* MORAES, 2012, p. 230).

O rigor dos conselhos estilísticos estendia-se ao filho Ricardo, contista precoce, que lembra algumas anedóticas recomendações do pai:

– Não escreva “algo”.

O filho pediu uma explicação, e ele não hesitou:

– É crime confesso de imprecisão.

Ricardo quis saber por que não usava reticências e exclamações. A resposta:

– Reticência, porque é melhor dizer do que deixar em suspenso. Exclamações, porque não sou idiota para viver me espantando à toa (RAMOS *apud* MORAES, 2012, p. 231).

A rotina extremamente ordenada também era uma das características do romancista. A filha Maria Clara conta que em 1942 a família morava no Rio de Janeiro, em um apartamento de dois quartos, e Graciliano improvisou um miniescritório: “É o móvel mais arrumado da casa [...] dispõem os dicionários, em pilhas baixas; o vidro de tinta Sardinha; o mata-borrão; uma régua, pequena, de uns trinta centímetros; os maços de cigarro Selma, uns sobre os outros (RAMOS *apud* MORAES, 2012, p. 175).

Nessa época a rotina de Graciliano era sempre igual: escrevia pela manhã, barbeava-se por volta de onze e meia, recitando Manuel Bandeira, Miguel Torga e Verlaine, almoçava e à tarde inspecionava colégios. Ricardo Ramos também revela detalhes da rotina do escritor: “Os textos eram sempre encurtados, nunca aumentados, pois o velho tendia ao concentrado, e não ao derrame” (MORAES, 2012, p. 199). A esposa Heloísa, vendo-o ceifar palavras e mais palavras da segunda edição de *Vidas Secas*, dizia: “Grace, você corta tanto que, na quinta edição, o livro vai sair branco...” (2012, p. 200).

Escrever, corrigir, revisar...publicar

Arte é sangue, é carne. Além disso, não há nada. As nossas personagens são pedaços de nós mesmos, só podemos expor o que somos.

A publicação do primeiro romance de Graciliano foi uma verdadeira odisséia. Em 1930 o escritor recebera uma carta de Augusto Frederico Schmidt, dono da Editora Schmidt, perguntando sobre a possibilidade de publicar um romance seu. Há duas versões sobre a “descoberta” de Graciliano: a primeira diz que Schmidt tomara conhecimento dos *Relatórios* através dos jornais; a segunda, mais plausível, reza que foi o pintor e desenhista paraibano Santa Rosa quem apresentou Graciliano aos círculos literários da capital e José Américo de Almeida revelou a existência de um romance inédito. Quando soube disso, Schmidt escreveu uma carta a Graciliano pedindo os originais para editá-lo (MORAES, 2012, p. 73).

Caetés, que Graciliano vinha escrevendo há cinco anos, poderia ser imediatamente composto, não fosse a obsessão do autor em reescrever, cortar e substituir palavras

ininterruptamente. Entre um despacho e outro, o escritor corrigia os originais de *Caetés* e enviou-os a Schmidt com um atraso de quatro meses (MORAES, 2012, p. 74).

Em 1932 e diante da demora da publicação, Graciliano impacientou-se, e a cada cobrança, Schmidt reiterava a promessa de editá-lo. Irritado com a protelação, exigiu por carta a imediata devolução dos originais. De fato, a editora atravessava turbulências financeiras, mas a verdade é que Schmidt perdera os originais e não tinha coragem de comunicar-lhe o fato. Santa Rosa e Jorge Amado inventaram, a fim de pressionar o editor, que Graciliano havia contratado Alberto Passos Guimarães para processar Schmidt, caso este não devolvesse o texto; num momento anedótico, este encontrou os originais dentro de sua capa de chuva (MORAES, 2012, p. 94).

A Schmidt Editora lançou o romance em dezembro de 1933 com boa repercussão, mas Graciliano fazia juízo implacável do próprio livro, conforme revelam as seguintes dedicatórias:

A Moacir Werneck de Castro: ‘Moacir, esta coisa horrível foi reproduzida por necessidade’.

A Raul Lima: ‘Meu velho Raul: aqui lhe trago de novo esta literatura de Palmeira dos Índios, uma desgraça, é claro’.

A Nelson Werneck Sodré: ‘Nelson, vai aí esta porcaria’.

A Cassiano Nunes: ‘Peço-lhe que não leia esta droga. É pavorosa’.

A Antonio Candido: ‘A culpa não é apenas minha: é também sua. Se não existisse aquele seu rodapé [resenha de Candido elogiando *Caetés*], talvez não se reeditasse isto’ (RAMOS *apud* MORAES, 2012, p. 96).

Acostumado aos juízos inexoráveis de Graciliano, Antonio Candido não se conteve:

Raras vezes se encontrará escritor de alto nível que deprecie tão metodicamente a própria obra. Há em Graciliano uma espécie de irritação permanente contra o que escreveu; uma sorte de arrependimento que o leva a justificar e quase desculpar a publicação de cada livro, como ato reprovável (CANDIDO, 2006, p. 59).

Com *São Bernardo*, lançado em 1934, veio a consagração. *Mas como nasceu São Bernardo?* A esta pergunta, feita por João Condé em 1943 para a série “Arquivos implacáveis” da revista *O Cruzeiro*, Graciliano respondeu com um depoimento datilografado em papel ofício e anexado à folha de rosto do romance:

Há muitos anos, como os negócios estavam ruins, enchi os dias compridos de inverno escrevendo um conto bem ordinário, com ladroagens e mortes. Os negócios foram de mal a pior, deixei o comércio e arranjei outra profissão. Em 1932, utilizei o assunto da narrativa – os crimes e um desastre conjugal se estiraram pelas 218 páginas que estão aqui. Da primeira história, restaram apenas as personagens mais importantes. Perderam-se as descrições, muitos adjetivos, etc. (RAMOS *apud* MORAES, 2012, p. 83).

Em *Garranchos: textos inéditos de Graciliano Ramos* (2012), com organização de Thiago Mio Salla, encontramos na íntegra o depoimento publicado inicialmente na revista *Cruzeiro*. No texto *Paulo Honório*, Graciliano narra em detalhes a trajetória de criação desse personagem:

Paulo Honório, concebido em 1924, nasceu em 1932. Narro essa longa gestação, por exigência de Condé, homem terrível e absurdo, que guarda fotografias e papéis inéditos de todo o gênero, da novela ao rol de roupa suja, do poema à carta de cobrança [...]. Para me extorquir estas declarações, Condé me ofereceu, antes de tudo, a glória. Como a sua coleção durará séculos, posso ter a certeza de que, senão a obra inteira, pelo menos uma das minhas

personagens tomará fé no futuro. Em segundo lugar vem um assunto pecuniário: o malvado farejou o meu orçamento, percebe nele um desequilíbrio e dispõe-se a endireitá-lo. [...] Aqui vai a tarefa. Em 1924, em Palmeira dos Índios, interior de Alagoas, encontrei dificuldade séria, pus-me a ver inimigos em toda a parte e desejei suicidar-me (RAMOS, 2012, p. 271).

No depoimento, o escritor também descreve o ambiente de isolamento que perpassa a criação da personagem Paulo Honório, as mazelas econômicas e as viravoltas políticas que o obrigavam a perambular por cargos e cidades a fim de garantir o sustento da família:

Naquele inverno de 1924, numa casa triste do Pinga-Fogo, sentado à mesa da sala de jantar, fumando, bebendo café, ouvindo a arenga dos sapos, o mugido dos bois nos currais próximos e os pingos das goteiras, enchi noites de insônia e isolamento a compor uma narrativa. Surgiu um criminoso, resumo de certos proprietários rijos existentes no Nordeste. Diálogo chinfrin, sintaxe disciplinada, arrumação lastimosa. Felizmente essas folhas desapareceram. [...] Passaram-se anos. Deixei a prefeitura, vendi a loja, mudei-me para Maceió e fui bocejar, falar ao telefone e discutir literatura na Imprensa Oficial. Em consequência da bagunça revolucionária de 30, demiti-me – e no começo de 1932 arrastava-me de novo em Palmeira dos Índios, com vários filhos pequenos, sem ofício nem esperanças, enxergando em redor nuvens e sombras (RAMOS, 2012, p. 272).

Quando escrevia o capítulo 19 do romance, o Graciliano sofreu uma queda e foi internado às pressas para fazer uma cirurgia. Depois de quarenta dias internado, as aflições do pós-operatório não foram melhores: “sem saber como pagar a operação e o tratamento longo; necessário endividar-me, e esta ideia fixa agravava as dores atroz da ferida” (MORAES, 2012, p. 86). Ao retornar para casa, a figura sombria e austera do pai e a linguagem e imagens rurais apanhadas em conversas com irmãos e cunhados, também influenciaram na composição de Paulo Honório:

Ao sair do hospital, com uma perna encrocada, coxo, na ferida ainda aberta uma tampa de esparadrapo, recomecei o trabalho, que fui terminar em Palmeira dos Índios, na minha casa do Pinga-Fogo, ouvindo sapos, a ventania, os bois de seu Sebastião Ramos. Às vezes meu pai me visitava carrancudo, largava uns monossílabos. A carranca e fragmentos de velhas narrações dele combinaram-se na edificação de Paulo Honório. Infelizmente esse colaborador morreu em 1934 e não chegou a ler o romance. A língua, as imagens rurais, apanhei-as em consultas pacientes a meus irmãos e cunhados, gente matuta. Usei com abundância antigas expressões portuguesas que circulam em todo o Nordeste (RAMOS, 2012, p.273).

Após três redações, Graciliano inicia a depuração do texto com o rigor característico:

Finda a escrita, copieei-a, tentando suprimir-lhes excrescências e acessórios dispensáveis. Houve, pois, três redações: uma completamente abandonada em 1924, duas em 1932. Esforcei-me em demasia para conseguir simplicidade. Em novembro Paulo Honório me parecia mais ou menos apresentável. Acompanhou-me à capital. Valdemar Cavalcanti datilografou-o. Gastão Cruls editou-o. E os críticos lhe dispensaram algumas cortesias (RAMOS, 2012, p.273).

Graciliano fez uma extensa pesquisa sobre as expressões do “brasileiro matuto” e buscou imitar a escrita de um homem inculto e ríspido como Paulo Honório:

Encontrei muitas coisas boas da língua do Nordeste, que nunca foram publicadas, e meti tudo no livro. Julgo que produzirão bom efeito. O pior é que há umas frases cabeludíssimas que não podem ser lidas por meninas educadas em convento. Agora que não há aqui em casa nenhuma senhora para levar-me

ao bom caminho, imagine o que 4 de outubro: Encontrei muitas coisas boas da língua do Nordeste, que nunca foram publicadas, e meti tudo no não tenho arrumado na prosa de seu Paulo Honório. Creio que está um tipo bem-arranjado. E o último capítulo agrada-me. Quando o li depois de alguns concertos, espantei-me. Realmente suponho que sou um sujeito de muito talento. Veja como ando besta (RAMOS, 2012, p. 88).

Em novembro Graciliano revela flagrante entusiasmo quanto ao valor da obra: “O *S. Bernardo* está muito transformado, Ló. Seu Paulo Honório está magnífico, você vai ver. O diabo é que as folhas estão cheias e não há mais lugar para fazer emendas. Se eu morresse hoje ninguém poderia ler aquilo” (RAMOS, 2012, p. 88).

O processo de criação de *Angústia* (1936) foi extremamente tortuoso para Graciliano. Em 1935, o escritor desengavetou o romance que começara a esboçar meses antes. É o que contaria a Heloísa em março do mesmo ano:

Acabo de almoçar e, como é natural, bebi um bocado de aguardente. Vou dormir. Em seguida retomarei o trabalho interrompido há cinco meses. Julgo que continuarei o *Angústia*, que a Rachel acha excelente, aquela bandida. Chegou a convencer-me de que eu devia continuar a história abandonada. Escrevi ontem duas folhas, tenho prontas 95. Vamos ver se é possível concluir com esta porcaria (RAMOS *apud* MORAES, 2012, p. 99).

Graciliano deu marcha ao romance, alternando momentos efusivos com dúvidas atrozadas sobre a qualidade do trabalho. Contaria à Heloísa:

Terminei a sua carta às dez horas. Pois daí até o meio-dia, e das quatro da tarde à uma da madrugada, escrevi com uma rapidez que me espantou. Nunca trabalhei assim, provavelmente um espírito me segurava a mão. A letra era minha, embora piorada por causa da pressa, mas é possível que aquilo fosse mesmo feitiçaria. Ou efeito de aguardente (RAMOS *apud* MORAES, 2012, p. 100).

Nesse período o escritor se isolou quase que totalmente; passava os fins de semana em casa e só recebia o amigo Aurélio Buarque de Holanda nas tardes de domingo. Certa vez, o filólogo surpreendeu o escritor de cuecas, na escrita de *Angústia*:

Eu olhava pelo buraco da fechadura da porta de entrada, que dava para um alpendre, onde usava ficar o escritor, sentando a uma mesa nua, na qual se via, entre outras coisas, um maço de cigarros Selma, uma garrafa de aguardente, não me lembro bem se também uma garrafa térmica ou bule, com café. Com a cachaça e o fumo, era o café um de seus materiais de trabalho – quase tão indispensável quanto o papel, a pena, o tinteiro, o dicionário de Aulete e uma régua. [...] A régua servia-lhe para os cortes de palavras, frases, períodos inteiros considerados inúteis. Que Graciliano não se limitava a riscá-los à mão livre, não; era um minucioso trabalho de desenhista: aplicava a régua na parte correspondente ao extremo superior das letras, passava um traço; no extremo inferior, novo traço; depois, enchia de tinta, inutilizando-o, sereno, com vagar, acaso de volúpia, o espaço entre os dois riscos (HOLANDA *apud* MORAES, 2012, p. 101).

Os amigos esforçavam-se para descobrir algo sobre o andamento do livro; pressionavam Graciliano, mas este se fechava em copas. O filho Ricardo diria, décadas mais tarde, que talvez a pressão psicológica advinda do próprio romance que fora “o seu livro mais sofrido” tenha levado o escritor a exceder-se na bebida (MORAES, 2012, p. 103).

Tal como em *Caetés*, a entrega dos originais no prazo combinado era barreira intransponível para Graciliano e José Olympio teve de esperar seis meses até que o romance fosse concluído. Moraes relata alguns momentos curiosos desse período: o capítulo final de *Angústia* – o solilóquio de Luís da Silva – foi escrito em tempo recorde: mais de dez páginas impressas, sem um parágrafo. Em compensação, perdeu nada menos que 27 dias para concluir o capítulo em que Julião Tavares é assassinado por Luís da Silva. O crime repugnou o próprio autor, que confessaria tê-lo descrito à custa de excitantes – “o maço de cigarros ao alcance da mão, o café e a aguardente em cima do aparador” (MORAES, 2012, p. 104).

Em 1938 a ótima acolhida de *Vidas Secas* consolidou o reconhecimento de Graciliano como romancista de primeira linha, ainda que o livro tenha vendido pouco. Para o crítico Otto Maria Carpeaux, a sua “maestria singular” residia na perfeição do estilo: “Quer eliminar tudo o que não é essencial: as descrições pitorescas, o lugar-comum das frases feitas, a eloquência tendenciosa. Seria capaz de eliminar os seus romances inéditos, eliminar o próprio mundo (CARPEAUX *apud* MORAES, 2012, p. 165).

A escrita de *Memórias do cárcere*, tal como a do romance *Angústia*, foi muito difícil para Graciliano, pois envolveu os escrúpulos do escritor em mencionar pessoas vivas, a censura do Governo Vargas e os constantes problemas financeiros que afligiam a família. O projeto de escrita chegou a ser ensaiado em 1937:

No começo de setembro, arrolou, em oito tiras de papel, os nomes de 190 personagens. No alto de cada tira, indicou a procedência deles ou os lugares onde estiveram presos (Rio Grande do Norte, Alagoas, Colônia Correcional, Pavilhão dos Primários, Sala da Capela). Em papel de carta, datado de 16 de setembro de 1937, escreveu o texto intitulado “Primeiras notícias da Colônia”, abandonado na quarta página. E ainda esboçou a versão inicial dos três primeiros capítulos do volume 1, em onze folhas, escritas na frente e no verso (MORAES, 2012, p. 216).

Mas Graciliano tinha consciência que o Estado Novo vedaria a publicação do livro e naquele momento a sustento da família o obrigava a concentrar-se nas colaborações para jornais e revistas. Inobstante, o autor não iria se “acanalhar” – um dos verbos mais utilizados por Ramos em *Memórias do cárcere* – conforme explica Marcelo Ridenti:

Um verbo frequente nas *Memórias* era “acanalhar-se”, no sentido de perder a honra, um risco especialmente para os presos. Ele buscava sempre “conservar a dignidade” (Ramos, 2008: 338). Sobreviver sem perder a honradez, eis um dilema em todo o livro para um homem portador de valores cavaleirescos, cioso de sua dignidade, que via ameaçada a cada instante na cadeia (RIDENTI, 2014, p. 481).

Assim, Graciliano retoma as *Memórias* em 25 de janeiro de 1946. As condições objetivas para levar o projeto adiante foram viabilizadas por meio de um acordo com a editora José Olympio: a partir de julho de 1947 o escritor ajustou um contrato pelo qual receberia mil cruzeiros mensais, pelo prazo de três anos, assumindo o compromisso de entregar três capítulos por mês. Durante os seis anos em que se dedicou à composição do romance Graciliano,

Quase diariamente estava frente a frente com a exumação das vivências dolorosas nos soturnos xadrezes da ditadura. Isso não significa que pilhas de manuscritos jorrassem de sua escrivania. O processo de composição seria mais vagaroso do que o habitual, porque importava em vasculhar previamente o baú de lembranças atordoantes. E havia outro elemento perturbador, pois lidava

com personagens reais que poderiam se descontentar com as suas impressões (MORAES, 2012, p. 218).

Quanto à escrita de *Memórias do cárcere*, Graciliano diria ao filho Júnio: “Venho arrancando coisas dos miolos, com dificuldade imensa”. Assim que concluía um capítulo, Graciliano entregava-o para Heloísa datilografar. Ela copiava fielmente os originais, inclusive as indicações de parágrafos e emendas. As correções variavam de capítulo para capítulo e, às vezes, pressionado pelo tempo, alterava pouco o texto a fim de entregá-lo no prazo para a editora, mas alimentava o desejo de reescrever determinadas passagens.

Segundo Moraes, poucos souberam que entre a morte de Graciliano e o lançamento da obra, a cúpula do PCB negou a grandeza que tivera ao assisti-lo durante a enfermidade. A família descobriu que o partido recebia informes sobre conteúdo da obra de alguém que comparecia às reuniões de leitura dos capítulos; havia uma guerra surda¹⁵ cujo alvo era *Memórias do cárcere*. Em uma das reuniões, por exemplo, Diógenes Arruda disse a Graciliano: “Companheiro, o partido o considera o seu maior escritor. Por isso mesmo, nós temos o direito de exigir que nos ofereça uma obra com conteúdo revolucionário” (MORAES, 2012, p. 262).

As recriminações veladas influíram no ânimo de Graciliano, que interrompeu diversas vezes o trabalho, mas não alterou uma vírgula do que havia escrito. Por fim, o partido decidira vetar a publicação de *Memórias do cárcere* e também de *Viagem*, que na versão oficial fazia referências pouco lisonjeiras à União Soviética. Ricardo Ramos confirmou o fato:

‘Preferia não lembrar o episódio’, afirmou Ricardo em entrevista a Mario Pontes, “porque Astrogildo está morto e não pode me replicar. Mas a verdade é que, a despeito da sua condição de escritor, ele foi duro a dar o recado, chegando veladamente a fazer ameaças (MORAES, 2012, p. 294).

No entanto, nem o anúncio sobre o lançamento da obra, pago pela José Olympio Editora, foi aceito pela imprensa comunista. A família Ramos rejeitou a ordem do partido e publicou na íntegra os dois livros¹⁶. O filho Ricardo, quarenta anos depois comentaria:

Memórias do cárcere incomodou e irritou porque o velho preservava sua independência intelectual. Incomodou e irritou pela crítica ao movimento de 35, visto como uma quartelada; pelo militarismo dos tenentistas que tinham aderido depois ao partido. Pelas contradições que ele mostrou dentro da prisão, como por exemplo o fato de o então secretário-geral do PCB, Miranda, ter colaborado com a polícia; pela compreensão que tinha da situação dos presos comuns e de certos policiais o que fugia ao esquematismo, pois representava a polícia como instrumento de dominação e os presos como pobres-diabos, humanizando-os. Os melhores retratos de *Memórias do cárcere* irritavam muito os retratados. Agildo Barata ficou danado da vida quando soube que era descrito pelo velho como baixinho e falando fino, embora também aparecesse como líder nato (MORAES, 2012, p. 263).

A independência intelectual mencionada por Ricardo Ramos corrobora o caráter de denúncia da situação dos oprimidos e o permanente questionamento das estruturas de poder que

¹⁵ Em uma reunião, o partido cobrou de Graciliano o seu distanciamento do realismo socialista, enaltecendo a figura de Jorge Amado como um exemplo de escritor voltado para a causa. “Ao ouvir o nome de Jorge, Graciliano rompeu o silêncio: - Admiro Jorge Amado, nada tenho contra ele, mas o que sei fazer está nos meus livros” (MORAES, 2012, p.264).

¹⁶ Graciliano faleceu em 20 de março de 1953. As *Memórias do cárcere* foram publicadas em dezembro do mesmo ano e *Viagem* em 1954, ambos pela José Olympio Editora.

perpetuam a desigualdade social em nosso país. Numa passagem de *Memórias*, Ramos descreve sua constante preocupação com as notas redigidas no cárcere e expõe a importância do ato de escrever como estratégia de sobrevivência,

As notas redigidas em vários meses davam-me receio (...) alargavam-se em quarenta ou cinquenta páginas cobertas de letra miúda, as linhas tão próximas que as emendas se tornavam impossíveis(...) Não cabiam dentro dos sapatos; imaginei guardá-las por baixo da camisa, enfaixar as pernas com elas; necessitava bastante barbante para amarrá-las. Escapariam à revista? (RAMOS, 2013, p. 206).

A publicação de *Memórias do cárcere*, em dezembro de 1953, foi unanimidade de crítica. Lúcia Miguel Pereira comparou *Memórias* ao clássico *Recordações da casa dos mortos*, de Dostoiévski: “o brasileiro não se mostra inferior; será menos generoso, sem a doçura cristã do outro, mas porventura o vencerá em força patética, em coesão, na confissão de uma miséria mais profunda porque sem esperança”. Gilberto Freyre destacou a autenticidade de Graciliano: “A esse empenho de autenticidade creio que subordinou sua própria ideologia política. Daí não ter sido sua obra de escritor prejudicada pelo sectarismo ou partidarismo do homem político”. Oswald de Andrade declarou: “Fizeram com ele todas as objeções e todas as injustiças, e daí resultou esse grande depoimento cristalino” (MORAES, 2012, p. 293).

Para Antonio Candido, a estrutura do livro parecia desigual, “possivelmente entrecortada de escrupulos, vincada pelo esforço de objetividade e imparcialidade, em conflito com a ânsia subjetiva de confissão” (MORAES, 2012, p. 293), no entanto, o conjunto da obra era irretocável:

E, aqui, mais do que em qualquer outro livro, predomina o esforço constante para exprimir uma verdade essencial, manifestar o real com um máximo de expressividade, que corresponda simultaneamente à visão justa. Tratando-se do relato de acontecimentos, sem transposição fictícia, esta qualidade atinge ao máximo e chega a um significado de eminência ética, como se pode ver pelo esforço registrado no trecho inicial do livro, onde a verdade aparece despida de qualquer demagogia, preconceito ou autovalorização (CANDIDO, 1966, p. 16).

José Lins do Rego, grande amigo de Graciliano, profetizou “a repercussão dessas páginas será maior enquanto o tempo passar” (MORAES, 2012, p. 293). De fato, de 1953 em diante, a obra de Graciliano foi reconhecida em diversas esferas da vida social: a profusão de estudos de sua obra na esfera acadêmica é irrefutável, as traduções de seus livros alcançam diversos países, como, Dinamarca, Rússia, Israel, Japão, França, Estados Unidos, entre outros.

A consagração da obra de Graciliano também reverberou no cinema. *Vidas Secas*(1963) e *Memórias do cárcere*(1984) foram levadas às telas por Nelson Pereira dos Santos e *São Bernardo*(1973), por Leon Hirszman. Todos os filmes conquistaram premiações no país e no exterior e se configuraram como obras-primas da cinematografia brasileira.

No que diz respeito à filmagem de *Memórias do cárcere* (1984), esta foi realizada em um momento emblemático da história do país. A adaptação da linguagem literária para a linguagem fílmica levou cerca de dois anos. Os aproximadamente 250 personagens foram fundidos em 120. Alguns personagens tiveram os nomes alterados, outros só foram mencionados, a ordem cronológica não foi seguida fielmente como no livro, além de outros improvisos e licenças poéticas existentes ao longo do filme. E a atuação do ator Carlos Vereza foi aclamada pela crítica.

Memórias do cárcere (1984) recebeu o Prêmio da Crítica Internacional no Festival de Cannes e melhor filme no Festival do Novo Cinema Latino-Americano de Havana; o ator Carlos Vereza recebeu várias distinções por sua interpretação magistral do *Velho Graça*: melhor ator no Festival de

Cinema de Cuba, Prêmio *Air France* de Cinema de Melhor Ator, e o *Pavão de Prata*, no Festival de Cinema de Nova Déli.

Para um escritor que dizia que seus leitores não passavam de “meia dúzia de gatos pingados”, é relevante trazer o depoimento de Homero Senna, que entrevistou Graciliano em 18 de dezembro de 1948 para a *Revista do Globo*:

Despedindo-se de Graciliano, depois da longa conversa que aqui tentei reproduzir, faço-lhe uma última pergunta:

- Acredita na permanência de sua obra?

E sem qualquer “pose”, sem nada que deixasse transparecer falsa modéstia, antes dando a impressão de que falava com absoluta sinceridade, esse pessimista seco e amargo respondeu-me:

- Não vale nada; a rigor, até, já desapareceu... (SENNA, 1977, p. 59)

E hoje? O que diria o *Velho* Graciliano diante de tal consagração?

Considerações finais

A partir da pesquisa realizada observamos que a obra de Graciliano Ramos se fundamenta na escolha do homem como matéria-prima de sua observação. Constantemente pressionado ante as obrigações familiares e de trabalho, Graciliano escrevia impelido por um rigor estilístico e constante desconfiança sobre a qualidade de seu trabalho. Criou um verdadeiro ritual para escrever: folhas, lápis, garrafa de aguardente, bule de café e cigarros *Selma* dispostos sobre a mesa ou escrivaninha... e preferia o recolhimento total. A franqueza aguda de seu texto revelava o microcosmo dos conflitos que assolavam o Brasil e o mundo (ascensão do fascismo, crise de 1929, recessão, transição da sociedade semicolonial brasileira para a etapa capitalista) e ainda chamava a atenção dos escritores para a responsabilidade de cada um em relação aos caminhos da cultura e do país.

No discurso proferido em um jantar oferecido por seus amigos e admiradores, na ocasião de seus cinquenta anos, em 27 de outubro de 1942, Graciliano reitera a importância da literatura e o compromisso social com sua gente:

É preciso descobrirmos um motivo para esta reunião. Penso, meus senhores e amigos, que a devemos à existência de algumas figuras responsáveis pelos meus livros – Paulo Honório, Luís da Silva, Fabiano. Ninguém dirá que sou vaidoso referindo-me a esses três indivíduos, porque não sou Paulo Honório, Luís da Silva, não sou Fabiano. Apenas fiz o que pude exibi-los, sem deformá-los, narrando, talvez com excessivos pormenores, a desgraça irremediável que os açoitou. É possível que eu tenha semelhança com eles e que haja, utilizando os recursos duma arte adquirida em Palmeira dos Índios, conseguido animá-los. Admitamos que artistas mais hábeis não pudessem apresentar direito essas personagens, que, estacionando em degraus vários da sociedade, têm de comum o sofrimento. Neste caso aqui me reduzo à condição de aparelho registrador – e nisto não há mérito. Acertei? Se acertei, todo o constrangimento desaparecerá. Associe-me aos senhores numa demonstração de solidariedade a todos os infelizes, que povoam a Terra (RAMOS, 2012, p. 212).

Aliado a seus semelhantes em qualquer circunstância, mesmo em uma cela abjeta e imunda, Graciliano manteve profunda coerência ao narrar as misérias do cárcere e a convivência com os companheiros de prisão, sem submeter-se às recriminações e pressões partidárias, conservando intacta sua independência intelectual e senso de dignidade. Nas palavras de Otto Maria Carpeaux: “[...] há casos em que a obra não se pode separar da vida. Em Graciliano Ramos, por exemplo, não

sabemos o que é superior: a obra do grande escritor ou a vida de um homem admiravelmente decente” (CARPEAUX *in* LEBENSZTAYN, 2012, p. 240).

Referências

CANDIDO, Antonio. **Graciliano Ramos: trechos escolhidos**. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1966.

_____, Antonio. **Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

LEBENSZTAYN, Ieda. Graciliano Ramos, por Otto Maria Carpeaux: 120 anos, homenagem em dobro. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.26, nº 76, set/2012, p. 237-242.

MORAES, Dênis de. **O Velho Graça: uma biografia de Graciliano Ramos**. 1.ed., rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2012.

MEMÓRIAS DO CÁRCERE, Brasil, 1984. Direção: Nelson Pereira dos Santos. Produção: Regina Filmes, L. C. Barreto e Embrafilme. Instituto Moreira Salles \ www.ims.com.br \ julho 2013 – DVD (197 min. aprox. \ cor. ntsc. \ Região 4. Mono). Extra \ Livreto como depoimento **Oito notas para entrar e sair do cárcere**, de Nelson Pereira dos Santos, e **Três notas para recuperar a memória**, uma análise crítica de José Carlos Avellar.

RAMOS, Graciliano. **Memórias do Cárcere**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

_____, Graciliano. **Garranchos: textos inéditos de Graciliano Ramos**. Organização: Thiago Mío Salla. Rio de Janeiro: Record, 2012.

RIDENTI, Marcelo. **Graciliano Ramos e suas Memórias do Cárcere: cicatrizes**. Revista Sociologia & Antropologia, Rio de Janeiro, v.04, nº02, out/2014, p. 475-493.

SANTOS, Nelson Pereira dos Santos. Entrevista de Nelson Pereira dos Santos à Suzana Schild, **Revista IBM**, ano VI, nº 18, setembro de 1984.

SENNA, Homero. Revisão do Modernismo. In: BRAYNER, Sônia. **Fortuna Crítica2 – Graciliano Ramos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília, INL, 1977, p. 46-59.

Enviado em 31/12/2020

Avaliado em 15/02/2021

BRINCANDO COM AS COISAS SÉRIAS: A FIGURA DO DÂNDI E OS DUPLOS NOS BARÕES DE BRANQUINHO DA FONSECA E EDGAR PÊRA

Gustavo de Mello Sá Carvalho Ribeiro¹⁷

Resumo

De 1942, a novela "O barão", obra-prima do *presencista* Branquinho da Fonseca, foi relida pelo cinema de Edgar Pêra, em filme homônimo de 2011. Apesar de manter fidelidade quanto ao discurso literário, o longa cria atmosfera diferente para a história, valendo-se de efeitos dos clássicos draculescos de terror. O propósito deste trabalho é verificar como é feita a representação do Barão enquanto dândi, comparando sua construção literária com a fílmica. Como embasamento teórico, utilizamos os postulados de Genette para o estudo literário e os de Ismail Xavier para o fílmico, além da *História de literatura portuguesa* de Saraiva e Lopes.

Palavras-chave: Literatura portuguesa. Branquinho da Fonseca. Edgar Pêra.

Abstract

From 1942, the narrative "O barão", a masterpiece by the *presencista* Branquinho da Fonseca, was reread by the cinema of Edgar Pêra, in a film of the same name in 2011. Despite maintaining fidelity to the literary discourse, the feature creates a different atmosphere for the story, using the effects of the classic draculescent horror. The purpose of this work is to verify how the Baron is represented as a dandy, comparing his literary and filmic construction. As a theoretical basis, we used the postulates of Genette for literary study and those of Ismail Xavier for the film, in addition to the *História da literatura portuguesa* by Saraiva and Lopes.

Keywords: Portuguese literature. Branquinho da Fonseca. Edgar Pêra.

Introdução

Publicada em 1942, a novela "O barão" é considerada obra-prima do português *presencista* Branquinho da Fonseca (SARAIVA; LOPES, 1982, p.1058). A geração *Presença*, da qual o escritor faz parte apresenta o estilo neo-romântico, com predominância do individual sobre o coletivo (MOISÉS, 2013, p.363) e com forte inclinação para a sondagem psicológica de inspiração freudiana. Essas marcas estão na narrativa em tela, que conta a história de um inspetor que vai à Serra do Barroso fazer vistoria em uma escola e ali conhece uma figura extraordinária: o Barão, que será descrito no discurso em primeira pessoa a partir de um jantar que tiveram juntos.

A novela, que é uma das grandes composições do século XX português, foi inspiração para o filme homônimo de Edgar Pêra, lançado em 2011. No longa, percebe-se, em sua maior parte, grande fidelidade ao texto literário de Branquinho da Fonseca; porém, toda a representação imagética e sonora evidencia uma interpretação peculiar e original do texto: trata-se de uma filmagem de inspiração draculesca, muito parecida com filmes como *Nosferatu*, de 1922. Sobre isso, apontamos duas observações: a primeira, que a escolha para esse tipo de representação com traços de terror pode ter sido derivada da figura misteriosa, sinistra/estranha (no sentido freudiano) e intrigante do Barão; a segunda, que apesar de o tom ser o dos clássicos filmes de terror, o efeito pretendido é o cômico, o que condiz com a dubiedade do personagem que dá título ao filme e que, como ele próprio assinala, gosta de "[...] brincar com as coisas sérias" (BRANQUINHO DA FONSECA, 1962, p. 21).

¹⁷Doutorando com bolsa CAPES pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UNESP de Araraquara. .

O propósito deste trabalho é verificar como é feita a representação de tal personagem como um verdadeiro dândi¹⁸, comparando sua construção literária com a fílmica. Para tanto, partimos de três pontos: a focalização do inspetor, que seria uma espécie de seu duplo; a construção literária e imagética do espaço e, por fim, os traços que caracterizam o Barão.

O inspetor que não gosta de viajar

Abrem-se as cortinas e quem nos fala, no filme, é o mesmo inspetor que narra a novela: um homem que não gosta de viajar, que não tolera mudanças e que, quando tem tempo livre, prefere ficar parado. É alguém que cultua a estabilidade porque sabe que "[...] para conquistar uma coisa é preciso renunciar primeiro a muitas outras" (BRANQUINHO DA FONSECA, 1962, p.27-28) e lhe falta vontade verdadeira de mobilidade para lançar-se a conquistas, apesar de se colocar, no início do discurso, como "[...] um cavaleiro andante" (BRANQUINHO DA FONSECA, 1962, p.9).

Em uma de suas primeiras falas no filme, o inspetor afirma que "Para pensar bem é preciso estar quieto". Na filmagem, ao dizer essa frase, a câmera embaça a imagem. Podemos pensar essa representação como um efeito que remete ao simbolismo: é o turvo, o sugerido que prepondera em face do objetivo. O fato de estar quieto para pensar bem contrapõe-se ao sonho, que não é tão escancarado. Isso possivelmente incrementa a dubiedade do inspetor, pessoa dentro da qual lutam a mobilidade e a estabilidade.

Tal oposição marcante já evidencia que nosso narrador-personagem, de quem parte a focalização interna da narrativa, é dúbio e complexo e, talvez por isso mesmo, tenha demonstrado tanto interesse no também dúbio Barão. Entretanto, parece-nos que, no filme, a focalização não é tão fixa assim no narrador porque o recurso cinematográfico usado para sondar psicologicamente os caracteres é a sobreposição de imagens - processo em que predomina a representação cênica inclusive para outras significações - e, muitas vezes, temos a revelação de pensamentos do próprio Barão como, por exemplo, quando se lembra do seu pai.

Seja como for, ambas as narrativas partem da experiência pessoal que o inspetor, que se vê como um escravo da rotina (BRANQUINHO DA FONSECA, 1962, p. 39), teve com o Barão, personagem que representa seu oposto: se este é sempre estático e gosta de voltar-se a aventuras do passado, o outro é sempre móvel e deseja estar estático; se o personagem que dá título às narrativas é um aristocrata completamente destoante de seu tempo, o narrador é escravo da sociedade capitalista em que vive, alienado pelo trabalho do qual não gosta mas ao qual se submete por não conseguir outro que lhe forneça os mesmos vencimentos.

Isso tudo faz com que o inspetor se sinta atraído pela figura do Barão que, como pretendemos verificar, pelas palavras e imagens dessas duas representações, é um enigmático dândi da literatura portuguesa.

O espaço

O espaço é um dos elementos que consolidam o efeito dúbio da representação do Barão. Da mesma maneira, no filme, seu caráter é de dubiedade, pois, ao mesmo tempo em que tem a

¹⁸Para fins deste trabalho, valemo-nos dos postulados de Charles Baudelaire (1996, p.51) para a definição do que entendemos por "dândi": "[...] homem rico, ocioso e que, mesmo entediado de tudo, não tem outra preocupação senão correr ao encaço da felicidade; o homem criado no luxo e acostumado a ser obedecido desde a juventude; aquele, enfim, cuja única profissão é a elegância, sempre exibirá, em todos os tempos, uma fisionomia distinta, completamente à parte".

figuração clássica dos longas de terror, seu significado tende à comicidade. Se temos uma filmagem em preto e branco, de um castelo medieval, de uma taverna escura, com diversos jogos de luz e sombra (em que esta predomina), temos também diversos elementos épicos, como, por exemplo, o cenário por onde a carruagem do inspetor passa, escancaradamente artificial, mostrando-se como arte e ficção. Outro exemplo são as luzes do salão principal da casa do Barão, que acendem e apagam de acordo com as falas e o temperamento dele, assim como as legendas surgem em cena seguindo o mesmo princípio, formando outro elemento epicizante.

Se pensamos na construção do Barão como um dândi, a descrição espacial da novela é elemento fundamental para isso. Vê-se, por exemplo, a sala de jantar: "[...] um enorme salão onde não apetecia estar, e sentamo-nos junto da longa mesa que chegava para mais de trinta pessoas" (BRANQUINHO DA FONSECA, 1962, p.30). Trata-se de um lugar que causa estranhamento - pois não apetece estar - e que ostenta uma riqueza aristocrata por ser possível ali abrigar trinta pessoas.

Da mesma maneira, temos a seguinte impressão do inspetor: "Viver o tumulto das grandes cidades e depois o silêncio, a solidão desses paraísos abandonados há muitos anos, onde entramos com não sei que inquietação, como quem desembarca numa ilha desconhecida [...]" (BRANQUINHO DA FONSECA, 1962, p.26). Esse apontamento é quase baudelairiano e ressalta o contraste vivido pelo narrador, acostumado à vida capitalista da grande cidade e confrontado com um lugar fora do seu tempo, parado, que rememora o medievalismo.

Na representação cinematográfica, esse elemento antigo, com tom de velha aristocracia decadente, contrapõe-se à realidade capitalista, evidencia-se nos traços draculescos do espaço, na filmagem em preto e branco, na grandiosidade do castelo medieval do Barão e no jogo de luz e sombras que remonta ao mistério.

Na novela, a predominância das sombras também é evidente e é possível que isso tenha inspirado também o teor draculesco do longa: "Vi que estávamos num velho solar, de certa imponência. Uma fachada de muitas janelas perdia-se na *escuridão* da noite. No alto da escada *saía das sombras* um alpendre assente em grossas colunas" (BRANQUINHO DA FONSECA, 1962, p.25, grifos nossos): tudo sai das sombras e, ao mesmo tempo que amedronta, instiga. Pode, portanto, ser visto como algo que deveria ter ficado nas trevas, mas que, de repente, veio à luz, como o estranho freudiano (FREUD, 1996, p.239).

Não à toa, o casarão é considerado um covil: "[...] mas conforme iam passando as horas fui compreendendo que aquele solar era apenas o covil do famigerado Barão e seus criados" (FONSECA, 1962, p.31). No filme, não há um casarão, mas sim um castelo, como o de Drácula, e, antes de mais nada, medieval, o que reforça o caráter de dândi do personagem.

O Barão: um dândi e suas sombras

Para verificarmos os traços de dândi do Barão, representados na novela e no filme, destacamos quatro elementos de sua configuração: sua postura de eremita, sua aproximação com a figura de um vampiro, as sombras do passado (e sua relação com a arte) e, por fim, como seu caráter pode ser visto como um duplo do inspetor.

O eremita

Na novela de Branquinho da Fonseca, temos as seguintes considerações iniciais do narrador sobre o Barão:

Era uma figura que intimidava. Ainda novo, com pouco mais de quarenta anos, tinha um aspecto brutal, os gestos lentos, como se tudo parasse à sua volta durante o tempo que fosse preciso. O ar de dono de tudo. Avançando para mim, com passos vagarosos, fitava-me friamente [...] mudou de expressão, como quem deixa cair uma máscara [...] Mas qual seria a máscara?" (BRANQUINHO DA FONSECA, 1962, p.17)

Essa descrição vai justamente ao encontro da figura do dândi: a lentidão dos gestos contrapondo-se à rapidez da vida moderna e a intimidação. Mais tarde, ao desprezar os relatórios - portanto, o trabalho do inspetor -, ameniza seu discurso e diz que gosta de brincar com as coisas sérias, ou seja, um aristocrata decadente que gosta de brincar com aquilo que a sociedade considera fundamental, o trabalho. Da mesma forma, diz que bacharelou seu cavalo em Direito porque isso é coisa para cavalos. Porém, também é presente aqui seu aspecto dúbio: a figura misteriosa - mistério esse que será desenvolvido em sua representação como vampiro - que não deixa descobrir qual a máscara que usa.

No longa, o Barão aparece pela primeira vez em um clima exageradamente fantasmagórico, logo após o inspetor chegar à aldeia. Numa noite trovejante e escura, o tom cômico - que podemos ver também como elemento épico - está no exagero com que esse clichê do cinema de terror é representado. Em tal contexto, surge o temido Barão dizendo que estão ali todos perdidos como eremitas. E desses todos perdidos, o maior e mais desligado da sociedade é ele próprio.

Nesse sentido, voltamos mais uma vez aos postulados de Freud (2011, p.25, grifo nosso), que asseveram que o mais radical processo de busca da felicidade do homem moderno é aquele que “[...] enxerga na *realidade* o único inimigo, a fonte de todo sofrimento, com a qual é impossível viver e com a qual, portanto, devem-se romper todos os laços, para ser feliz em algum sentido. O eremita dá as costas ao mundo, nada quer saber dele”. Ora, é justamente essa a posição decadentista que assume o Barão: em seu reinado medieval, no qual rege despoticamente, os laços com a realidade estão cortados. Tanto é que, ao falecer, em uma das últimas cenas, o filme tem cores por um instante.

O vampiro

Esse dândi eremita, que se alimenta apenas do passado em sua torre de marfim, uma vez que nunca come, apenas bebe vinho, é representado no filme praticamente como um vampiro. Além do fato de não comer e de o vinho que toma ser tinto, além do próprio castelo medieval, há também a capa que usa e que move à maneira dos filmes de terror. Um exemplo é a cena em que o inspetor é introduzido no castelo e que vemos, exageradamente, a sombra do Barão o chamando para entrar e puxando a capa.

Ele é temido por sua autoridade e aspecto. Tanto isso é verdade que tem um jargão, repetido ao longo da novela e do filme: "Quem manda aqui sou eu" (literatura) ou "Aqui quem manda sou eu" (cinema). Essa frase, reiteradamente repetida, é ditada num tom sombrio, vagaroso e intimidador.

O homem e suas sombras

O passado é o prato preferido do personagem que dá título ao filme: seus tempos como estudante de Coimbra e as sombras de seu pai, por exemplo, são rememorados ao longo da história e, quando isso acontece, é representado como elemento épico. Ao falar da faculdade de Direito, o personagem fica de pé sobre a mesa e narra como se estivesse em um palco; ao lembrar de seu pai, a sobreposição de imagens evoca o espectro de um homem de chapéu e traços femininos representado pelo mesmo ator que interpreta o Barão, Nuno Melo.

No 'palácio', a vida de isolamento do Barão parece ter algo que o alimenta além do passado: a arte. A Tuna, companhia musical composta por camponeses, é elemento tipicamente estranho, que incomoda o espectador - assim como o leitor da novela - faz-se presente em cena cantando, à capela, a canção do estilo popular português "verde-gaio" chamada "O rapaz do casaquito", do grupo Terra a Terra.

Interessante na cena dessa música é que a letra é um elogio à felicidade, uma exaltação da alegria e isso causa, mais uma vez, um efeito de dubiedade, pois, justamente no trecho em que se fala "Hei de cantar, hei de rir, hei de ser muito alegre", pelo recurso da sobreposição de imagens, vemos o barão, lentamente, entristecer-se, ficar ensimesmado e perder-se em pensamentos de sombras do passado que acabam deixando-o macambúzio.

O duplo do inspetor (à guisa de conclusão)

Como já dito, parece-nos que inspetor e Barão constituem uma espécie de duplo um do outro: o primeiro, incorporado à ordem capitalista, vendo-se como um escravo que viaja sempre mas deseja a inércia; o outro, um dândi, vivendo fora do seu tempo, mandando como um déspota, inerte mas viajando em seu passado com ganas de a ele voltar.

No cinema, enfatiza-se esse duplo das personagens com um recurso também de caráter épico: na sobreposição de planos, ao olhar um para o outro, eles olham para a câmara. Sabemos que um está olhando para o outro e ambos dialogando entre si, mas, na imagem, é para o espectador que estão olhando. Duplo também é o caráter cômico representado por meio de recursos de um filme de terror, que mostram a maestria do diretor - assim como a do Barão - em brincar com as coisas sérias.

Referências

- BAUDELAIRE, Charles. O dândi. In: _____. **Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. pp. 51-56.
- BRANQUINHO DA FONSECA, António José. **O barão**. Lisboa: Portugália, 1962.
- FREUD, Sigmund. O estranho. In: _____. **História de uma neurose infantil e outros trabalhos**. Tradução de Eudoro Augusto Macieira de Souza. Rio de Janeiro: Imago, v. 17, p. 235-269, 1996.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: PenguinClassics Companhia das Letras, 2011.
- GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega, [1988?].
- MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. São Paulo: Cultrix, 2013.
- O BARÃO. Direção: Edgar Pêra. 1 DVD. 87 min.
- SARAIVA, António José; LOPES, Óscar. **História da literatura portuguesa**. 12ª edição. Porto: Porto Editora, 1982.
- XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. 4 edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

Enviado em 31/12/2020

Avaliado em 15/02/2021

AS REPRESENTAÇÕES DA PROSTITUIÇÃO EM PORTUGAL ENTRE 1830/1840 NA OBRA DE FRANCISCO INÁCIO DOS SANTOS CRUZ “*DA PROSTITUIÇÃO NA CIDADE DE LISBOA*”.

Lecivania Santos Rodrigues Silva¹⁹

Resumo

O presente artigo tem como finalidade examinar as representações das prostitutas em Portugal que emergem do discurso médico-sanitarista formuladas no período entre 1830-1840, momento de desenvolvimento urbano e que coincide com a ampliação da ação da medicina. A partir do olhar do médico Francisco Inácio dos S. Cruz em sua obra – “*Da prostituição na cidade de Lisboa*”. Propõe-se explicar como o documento escrito assume um caráter predominantemente moralista e elitista acerca das prostitutas. Analisaremos o discurso médico, imbuído de descrições normativas, reafirmações e definições de funções, papéis e sexualidade entre homens e mulheres.

Palavras chave: Representações, prostituição, gênero, sexualidade.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo examinar las representaciones de las prostitutas en Portugal que surgen del discurso médico-sanitario formulado en el período 1830-1840, una época de desarrollo urbano y que coincide con la expansión de la acción de la medicina. Desde la perspectiva del médico Francisco Inácio dos S. Cruz en su obra - “*De La prostitución en la ciudad de Lisboa*”. Se propone explicar cómo el documento escrito asume un carácter predominantemente moralista y elitista sobre las prostitutas. Analizaremos el discurso médico, imbuído de descripciones normativas, reformulaciones y definiciones de funciones, roles y sexualidad entre hombres y mujeres.

Palabras clave: Representaciones, prostitución, género, sexualidad.

Introdução

Esse trabalho tem por objetivo analisar as representações da prostituição a partir da obra de Francisco Inácio dos Santos Cruz-“*Da prostituição na cidade de Lisboa*”. Médico pela Universidade de Coimbra, sócio da Academia Real de Ciências de Lisboa e Vice-Presidente do Conselho de Saúde Pública do Reino². Sua obra foi dividida em três partes trazendo informações sobre as prostitutas e as doenças a elas relacionadas, os locais²⁰públicos e a legislação. No entanto, aprofundamos nossa discussão na primeira parte, por achar de maior relevância aos nossos propósitos.

Francisco tornou-se o pioneiro na defesa da regulamentação da prostituição em Portugal, quando em 1837 foi criado o Conselho de Saúde Pública do Reino. Esta instituição concedeu-lhe a inspeção e fiscalização de todos os assuntos relacionados à higiene pública e polícia médica. Solicitou-lhe um estudo sobre o vírus da sífilis que naquele dado momento em Portugal se propagava entre as mulheres que se dedicavam a prostituição. Para ele a prostituição pública era um mal da espécie humana sem remédio, por isso, era necessário regulá-la evitando assim, os males maiores advindos de uma proibição absoluta.

¹⁹Mestranda em Estudos da Linguagem pela UFG-Regional Catalão, sob a orientação do Prof. Dr. João Batista Cardoso. Servidora Pública no Estado do Tocantins, exercendo a função de Historiadora no Instituto de Natureza do Tocantins-NATURATINS.

²⁰Únicas informações que conseguimos sobre o autor por constar na obra. Procuramos através de consultas aos acervos das bibliotecas de Portugal o levantamento completo sobre suabiografia, mas não obtivemos êxito.

Seu projeto de regime policial e sanitário apresentado ao Conselho de Saúde do Reino acabaria por constituir o eixo de todos os regulamentos do país. Dessa forma, a prostituição a nível nacional deveria ser organizada e centralizada. De acordo com seu projeto as meretrizes que viviam nas casas próprias, as casas das toleradas, estariam sujeitas a inspeções sanitárias periódicas com a finalidade de combater o vício e manter a ordem pública.

O sistema de regulação estatal vigorou ao longo de grande parte do século XIX: (registro de prostitutas, exames médicos obrigatórios pagos pelas próprias prostitutas, internação compulsiva quando infectadas com o vírus venéreo em instituições). Os homens, tidos como meros clientes ficavam a margem, uma vez que, caberia a mulher a raiz de todo o mal (a sífilis).

Através desse sistema regulador a prostituição é vista como um fenômeno social não erradicável, sendo assim, sua regulamentação fazia-se necessária visando limitar os danos que poderia causar na sociedade.

Buscando entender as relações e costumes das prostitutas em Portugal a fonte nos revela a complexidade de questões que permeiam esse universo obscuro cercado de códigos e condenações. Revela-nos as estratégias de atuação das prostitutas como fruto de suas influências no seio familiar e na vida social. Esta capacidade de atuação social contrariava o que parecia mais correto para o pensamento tradicional e conservador do médico Francisco Inácio dos S. Cruz, defensor de uma moral cristã voltada para uma posição mais tradicional da sociedade fundamentada no matrimônio e na submissão da mulher ao cotidiano doméstico. Mostra-nos as transformações vividas pelas prostitutas ao longo do tempo e seu lugar no interior dessa sociedade. Traz um discurso conservador, onde as mulheres são subjugadas ao poder da religião, das leis e dos costumes. A história mostra que sempre existiram mulheres guerreiras, mas também, mães, companheiras e amantes. Existem diversas camadas temporais que, em outras palavras, são produções sociais diferenciadas. Assim, podemos perceber que os universos femininos e masculinos raramente se coincidem nesse imaginário social e coletivo. Características e comportamentos diversos às vezes são atribuídos a uns ou outros e em certas circunstâncias conduzem a práticas de marginalização, rupturas, como também étnico moral.

Nessa ótica se enquadra a prostituição. Tida como a mais velha profissão do mundo se insere no interdito social como forte, nebulosa e condenável aos olhos de grande parte da sociedade, que acompanha a humanidade desde os tempos mais remotos. Mas, para que o uso do sexo seja aceitável e normal tem que ser submetido a regras oriundas da própria comunidade. Portanto, a condição das prostitutas ao longo do tempo cabe diversas leituras: às vezes adoradas, outras perseguida, outras contam com a complacência das autoridades constituídas realçando a complexidade desse universo de seres estigmatizados pela sociedade. Dessa forma, podemos notar que a prostituição é um fenômeno social extremamente complexo ligado à economia, a política, ao trabalho, à sexualidade, a moral e as relações de gênero. Nessa perspectiva, considera-se interessante investigar representações do feminino percebendo com isso que mesmo em diferentes tempos e locais a prostituição foi associada à sujeira, a decadência, uma espécie de expurgo humano.

Gênero, sexualidade e prostituição.

A princípio os pressupostos que orientavam as ciências humanas percebiam as mulheres como uma categoria homogênea (da mesma natureza), identidade única, ou seja, eram seres biologicamente iguais, entretanto que se moviam em contextos e papéis diferentes. Isso favoreceu o discurso da identidade coletiva. Um exemplo dos argumentos da explicação biológica é classificar o feminino como sexo frágil em relação ao masculino, esses argumentos seguem as práticas da teoria ovariana do século XIX.

Os médicos viam a mulher como produto do seu sistema reprodutivo, base de sua função social e de suas características comportamentais: o útero e os ovários determinariam a conduta feminina desde a puberdade até a menopausa, bem como seu comportamento emocional e moral, produzindo um ser incapaz de raciocínios longos, abstrações e atividades intelectual, mais frágil do ponto de vista físico e sedentário por natureza; a combinação desses atributos, aliada a sensibilidade emocional, tornava as mulheres preparadas para a procriação e a criação dos filhos.(MATOS, 2003, p. 114).

Segundo a teoria ovariana a natureza da mulher era determinada por sua função reprodutora e vai, paulatinamente, desqualificando a mulher para a vida pública em virtude de sua pretensa “fragilidade”, ou seja, a atividade reprodutora era o principal objetivo na vida das mulheres e o corpo feminino ficava então a mercê dos órgãos reprodutores. Desse modo, o discurso médico legitimou a ordem social ao produzir um discurso tido como natural sobre uma realidade que é construída socialmente. Isso reflete em práticas que orientam as relações entre os indivíduos e classes sociais.

Centradas em explicações biológicas, mais especificamente, na fragilidade dos órgãos reprodutivos e na necessidade de sua preservação para a maternidade sadia, tais proibições conferiam diferentes lugares sociais para mulheres e para homens onde o espaço privado – o lar passou a ser reconhecido como de domínio da mulher [...] (GOELLNER, 2003, p. 31).

Essa ciência prevalecente no século XIX que analisa e classifica o corpo, vai legitimando uma educação do corpo com o objetivo de torná-lo útil e produtivo, imprescindível para o trabalho nas indústrias em expansão e para o fortalecimento dos indivíduos visando à saúde e o bem-estar. “Em nome da saúde e do bem-estar” do indivíduo, o corpo passou a ser alvo de diferentes métodos disciplinares, visando o controle dos desvios sexuais, as paixões a higiene e limpeza. Passamos a assistir uma proliferação de discursos sobre nossa sexualidade através das instituições de poder (Igreja, escola, família, médicos, etc.), voltados para o controle do indivíduo e da população.

De acordo com Foucault (1985), houve uma tentativa de falar do sexo do ponto de vista neutro da ciência. Falava-se principalmente das aberrações, perversões, extravagâncias, em um discurso permeado pela moral. A solução para esses males seria a higiene, que eliminaria as taras, os degenerados. Esta tentativa foi marcada por pedidos de desculpas por parte daqueles que ousavam fazê-lo, como se o assunto não fosse digno de ser abordado. Observamos a fala de nosso autor:

Quanto a mim, por me ter encarregado de escrever sobre tal objeto, julgo ter dado razões assás convenientes para responder a alguns fanáticos, ou hipócritas, que por ventura tenham a meu respeito algum desfavor; este assunto é dos mais importantes da higiene pública [...] (CRUZ, 1841, p.10).

Nesse processo, os temas relacionados à mulher eram fundamentais, seus hábitos, vestuários, o casamento e as relações sexuais, eram vista como a “mãe higiênica” no discurso médico. A sexualidade era tida como uma função orgânica, natural, sendo a satisfação do desejo sexual uma exigência fisiológica. Mas esse desejo era tido como necessidade e veneno para o corpo se ocorresse de maneira excessiva ou que não fosse voltado para a reprodução. A prostituição era vista como não natural, pervertida, porque estava associada ao prazer excessivo e não vinculada a reprodução. Um sintoma de doença e foco de degeneração física, algo perigoso associado à contaminação de doenças venéreas e de estímulos aos instintos de outros corpos. Através desse discurso científico onde as análises eram baseadas em características biológicas determinaram diferentes lugares sociais.

Essas classificações colaboraram para que diferentes hierarquizações se estruturassem entre os humanos. Por vezes, os negros ou as mulheres foram considerados inferiores exclusivamente porque seus corpos apresentavam algumas características biológicas nomeadas por essa ciência como inferiores, incompletas ou dispare. (GOELLNER, 2003, p.34).

Ocorreu nesse período grande preocupação com o corpo da mulher, tido como mais volúvel a prostituição devido a sua beleza e passividade na função reprodutora. Aos instintos sexuais femininos caberiam duas vias: mãe/esposa ou prostituta. A prostituta vista como oposição à maternidade, era tida inclusive como causadora de esterilidade e incapacidade de gerar filhos. Era preciso analisar minuciosamente todos os detalhes desse foco de perversão que era o corpo da prostituta, verificando os hábitos cotidianos. Enquanto a mulher honesta é casada, boa mãe, fiel, dessexualizada. Nesta pesquisa ficou evidente como essas separações perpassam inclusive as imagens que as próprias prostitutas têm de si.

A outra visão da prostituição se ligava a noção de sexualidade pervertida ou relacionada à depravação sexual, como dimensão moral do corpo doente. Não é o ato de fazer sexo por dinheiro que define a ocupação, mas o fato de praticar relações sexuais com vários indivíduos ou ter prazeres sem a intenção de procriar, assim o prazer em excesso é associado a uma doença moral.

Para Margareth Rago (1985), essa ênfase nas relações familiares tinha como objetivo estabelecer um novo padrão de comportamento e de vida. Assim, a redefinição da família, com uma mulher voltada para o cotidiano do lar e com um olhar voltado para os filhos e sua educação, torna-se fundamental à imposição de valores de uma vida regrada, marcada pela privacidade e sua sexualidade subordinada ao sentimento materno. A mulher é tida como afetiva, mas assexualizada, devendo ocupar os papéis de mãe, esposa, dona-de-casa, realizando-se através dos outros. É convencida de sua vocação materna natural e conduzida ao território da vida doméstica. Aquelas que não seguissem essa regra eram vistas como anormais, pecadoras, criminosas, desobedecendo à ordem natural das coisas e pondo em risco todo o futuro da nação. A mãe é identificada à figura pura do bem. A prostituta e à figura do mal a Eva pecadora, razão da perdição masculina.

Percebe-se que a prostituição era vista como uma ameaça em diferentes sentidos: ao corpo, a família, ao casamento, ao trabalho. Nesse sentido, era necessário controlá-la. Alguns acreditavam que o controle seria feito por medidas higiênicas e legais, transformando a prostituição em algo útil à sociedade, um “mal necessário” porque sustentava os instintos libidinosos dos homens garantindo assim a moral familiar. Para outros, através do controle poderia diminuir ou eliminar a prostituição por meio da repressão policial rigorosa.

No começo de nossa industrialização com o discurso das autoridades e das ciências, a vida pública era incompatível com a constituição biológica da mulher definindo o espaço público como masculino reservando à mulher as funções de coadjuvantes. Esses argumentos transformaram-se em códigos sociais e conseqüentemente são refletidos nos lares e na vida social. Esses resquícios interferem diretamente nas relações entre os sexos, classes sociais e grupos étnicos, instalando as diferenças de gênero.

A intervenção do estado imposta policialmente as prostitutas pretendia a limpeza sanitária e não a melhoria de suas condições sociais. Esta política discriminatória contribuiu para uma crescente mobilização das feministas em torno deste problema.

As feministas tentam romper com os modelos explicativos pautados na racionalidade médica que marginalizaram as questões culturais arraigadas na constituição das identidades sociais. Esses questionamentos possibilitaram entre outras coisas, a abertura para análise de questões referentes à sexualidade, ressaltando suas dimensões políticas e sociais que no decorrer do tempo,

manifestaram-se de formas variadas; todas elas dependentes da sociedade, de origem e da condição histórica das mulheres.

O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções-biológicas, comportamentais ou psíquicas percebidas entre homens e mulheres: por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e de homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, as leis e política de uma sociedade, são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações. (MEYER, 2003, p.16).

Nesse sentido, a categoria relacional de gênero conduziu decisivamente às abordagens menos descritivas, consolidando-se como uma categoria analítica, cuja densidade conceitual tem sido fundamental não apenas para uma nova prática de produzir ciência, mas, sobretudo para as transformações das estruturas sociais.

Sabemos das dificuldades em superar as barreiras impostas às mulheres que lhe impedem de atuarem livremente em todos os espaços sociais, políticos, econômicos e culturais ao longo de sua história. Mas, para além de suas dificuldades nunca deixaram de lutar, não devemos negligenciar a participação das feministas nas últimas três décadas empreendendo-se em uma luta constante pela consolidação de um espaço público igualitário.

Enfim, apesar de imersas num contexto que tem como pano de fundo o interesse de dominação e poder, fizeram com que as mulheres construíssem uma cultura própria, uma trajetória de luta; recusaram, alteraram e recriaram muitos significados e práticas a elas impostas, buscaram construir novos espaços de sociabilidade e solidariedade sobre doutrinas políticas determinadas.

Portugal em uma perspectiva histórica

O século XIX em Portugal foi marcado por grandes mudanças nas estruturas políticas econômicas, sociais e culturais, que acabaram gerando profundas transformações. No campo político, a Monarquia Constitucional que se iniciou com a constituição de 1822 colocou um fim ao poder absoluto em Portugal. Entre os anos de (1832-1834), instalou-se uma guerra civil entre absolutistas e liberais (conflitos entre D. Pedro IV que derrotou as forças absolutistas de seu irmão D. Miguel assegurando os direitos de D. Maria da Glória e garantindo a vigência de uma constituição liberal em 1834).

A partir de 1834 os governos liberais vão tomar medidas de desenvolvimento e modernização de Portugal utilizando inovações tecnológicas (estudo, comunicações, artes, transportes, indústrias etc.). Essas mudanças estruturais impulsionadas, principalmente, por um novo dinamismo na economia internacional, que alteraram profundamente a ordem e as hierarquias sociais. As pessoas foram envolvidas num intenso processo de transformações de seus hábitos cotidianos, de convicções e percepções, desencadeadas pela Revolução Industrial. As transformações foram amplas, complexas e profundas. As descobertas científicas, entre outras práticas aproximaram do cotidiano das pessoas. Novas áreas do conhecimento floresceram, tais como: A medicina, higiene, profilaxia. A doutrina do progresso incorporou-se então ao discurso intelectual da época. As novas descobertas científicas passaram a marcar uma mudança cultural que acabou por desenvolver uma certa intolerância ao antigo. De modo geral, Portugal assistia-se a ruptura da monarquia e o início de uma economia urbana e industrial.

As mudanças operadas na vida social no decorrer do séc.XIX alteram os padrões de comportamentos da sociedade Portuguesa. Ocorre uma grande preocupação com relação à regulamentação das condutas e posturas adequadas para os locais públicos, assim como tudo que diz respeito à convivência social e ao comportamento das pessoas.

A prostituição em Portugal, ao contrário de outros países da Europa (França, Inglaterra, Paris, entre outros) não nos fornece fontes que trazem melhores esclarecimentos sobre a temática no período que abrange a Monarquia até dezembro de 1836. Perseguida em nível legislativo até a publicação do código administrativo, as prostitutas eram agarradas pela polícia, presas e até deportadas, não sendo por isso matriculada ou inscrita com base de dados policial.

Vistas como o horror da sociedade, desconheciam sua existência enquanto seres humanos e em função disto não mereciam qualquer tipo de piedade. Mas, apesar da perseguição, a prostituição não foi extinta. Pelo contrário, quanto maior a perseguição, maior o aumento da prostituição clandestina. Conforme nos relata Pedro de Amorim Pessoa:

Quando essa fez espantosos progressos, quando o vício saiu do lupanar, para penetrar no seio das famílias, quando a corrupção ameaçou invadir tudo e tornar-se geral, compreendeu-se que o sistema de proibição absoluta e até de repressão demasiado severa da prostituição pública tinha produzido efeitos contrários aos que desejavam obter, e que as medidas de legislação sobre esse caso tinham sido mais perniciosas do que uteis e salutares. Reconhecido este mal como necessário, ou quando menos inevitável, sentiu-se a necessidade de regularizar para o limitar e impedir que se propagasse. (PESSOA, 1887. P. 401).

Esse regime de proibição e repressão absoluta das prostitutas vigorou até 1836 sob a responsabilidade da Intendência Geral de Polícia da Corte e do Reino. Estas mulheres eram então presas e enviadas pelo Intendente para as casas de correções. Lá eram obrigadas a trabalhar e dedicar a ações religiosas como propósito da sua correção.

Com a publicação do código administrativo em Dezembro de 1836, cabe ao Administrador Geral zelar pela moral e os bons costumes. Cabia-lhe ainda estabelecer os locais, ruas e praças de acesso, bem como locais onde as prostitutas podiam fixar residência, sendo punidas severamente em caso de descumprimento de suas ordens. Nestes termos, as prostitutas eram “toleradas” pela sociedade, no entanto, foram estabelecidas medidas policiais para que não agredissem a moral, ou prejudicassem a saúde pública.

Em 1837 é criado o Conselho de Saúde Pública, e surge o primeiro estudo com vista à elaboração de um projeto que visava regulamentar policial e sanitariamente a prática da prostituição. A cargo do vice-presidente do Conselho o médico Francisco Inácio dos S. Cruz que desenvolve um minucioso estudo com o objetivo de autorizar a prostituição em casos específicos nas ruas, apenas com licença da administração pública, estabelecendo controle policial e sanitário sobre as mulheres e idade mínima para o início da prostituição.

Assim, para serem toleradas as prostitutas eram obrigadas a se inscrever num livro de registro ou na administração local onde recebiam uma espécie de livrete contendo seus dados pessoais sendo obrigatória sua apresentação à polícia ou a inspeção sanitária sempre que fosse solicitada. Submetidas aos regulamentos após sua inscrição, ficavam proibidas de mudar de residência ou arrendar casa sem autorização policial, se ausentar por mais de cinco dias, frequentar certos espaços, como repartições públicas ou escolas, residir em determinadas zonas ou receber visitas após meia noite, entre outras, e qualquer descumprimentos estariam sujeitas a prisão.

A prostituição que nesse dado momento crescia de forma desordenada passava a ser percebida como um problema público, o lado negativo do progresso, sendo transformada em um meio de contenção para as mulheres que almejavam ingressar na esfera pública, tido como espaço essencialmente masculino. Segundo nos afirma Margareth Rago:

O homem no espaço público foi sempre percebido positivamente, através da imagem do trabalhador e do político, segundo o ideário liberal. A mulher fora do lar, sobretudo se desacompanhada, precisou prestar muita atenção aos seus gestos, aparência, roupas, para não ser confundida com a figura dissoluta, excêntrica da prostituta, “mulher pública. (RAGO, 1991, p.39).

A solução seria dar início ao processo de higienização, a cidade estava doente e precisava ser curada. Essa doença que apresentava duas faces: a prostituição e a sífilis se tornaram assim, objetos do saber médico. Sob a influência do médico Frances Parent Duchatelet, os médicos estudaram a prostituição, buscando as suas causas e efeitos, classificaram as prostitutas, debateram a regulamentação. Era preciso compreender essa “doença”, definindo-a, entendendo suas origens, seus sintomas e as formas de tratamento.

[...] A ideia de contágio transformaram a visão que se tinha da doença, dos corpos e da higiene: era preciso mudar hábitos e atitudes, de tal modo que o papel do médico tornou-se decisivo na configuração das pautas culturais e normativas. Assim, o cientificismo imperante nesse período permitiu aos médicos expandir o controle sobre a vida de homens e mulheres, normatizando os corpos e os procedimentos, disciplinando a sociedade, ordenando a sexualidade e os prazeres. (Matos, 2003, p.109).

Numa época permeada por uma moral extremamente rígida, que fazia do sexo simultaneamente pecado e doença a família monogâmica tornava-se a base do projeto normatizador e a mulher “honesta” o suporte da moral da sociedade. Enquanto a prostituta, mulher “perdida”, tornava-se a propagadora do mal venéreo que assolavam a cidade.

As representações das prostitutas: hábitos, usos, costumes, estratificações.

Desde os tempos mais remotos a exploração sexual já existia entre os povos, entretanto ao longo do tempo foi assumindo novas formas e sofrendo alterações de acordo com o caráter social, político, religioso que estava inserido. Segundo nos relata Pedro Dufour.

A verdadeira prostituição começou no mundo, no dia em que a mulher se vendeu como uma mercadoria, e este comércio, como todos os outros, teve de submeter a uma multidão de condições diversas. Quando a mulher se entregava, obedecendo aos desejos do coração ou aos estímulos da carne, era o amor que obrava, o amor ou a vontade, e não a prostituição que calcula ou negocia. Como a sensualidade e o amor, a prostituição remonta também a origem dos povos e a infância das sociedades. (DUFOR, 1885, p.9).

Francisco cita o clima, a forma de governo e a educação como as várias causas que influenciam os hábitos, caráter e costumes de um povo (p.93). Para ele as prostitutas podiam ser definidas como: volúveis, fingidas vulneráveis, inconstantes, mentirosas, coléricas, dissimuladas, dotadas de boa disposição, obesas, pouco dadas a hábitos de higiene e de religiosidade (p.107). Ele procurou nas prostitutas traços fisiológicos e individuais que as distinguissem das mulheres honestas, além de tentar compreender as causas que motivavam a entrada das mulheres na prostituição. (p.71-72).

Segundo ele as mulheres entravam na prostituição por causas gerais e específicas. Como as causas gerais, citou a sexualidade desordenada, a sedução, a preguiça, o engano por parte do amante, perda da virgindade, a vaidade e o busca desenfreada pelo luxo. Como causas específicas apontou a miséria, a pobreza, o abandono familiar, a rigidez educacional, maus exemplos, falta de vergonha e uma predisposição natural para a prostituição (p. 154-151).

Quanto os traços fisiológicos e individuais, observou que as prostitutas não trazem sinais de desnutrição nem de excesso, no geral apresentam boa disposição e boa cor em função do luxo e ostentação que são tratadas. Em Portugal, a maioria apresenta cabelos castanhos ou pretos assim como a cor dos olhos, poucos cabelos loiros e olhos azuis são observados. Quanto à menstruação, apesar de não ser uma regra geral, concluiu que as prostitutas pouco menstruavam atribuindo as causas às lavagens excessivas em água fria e o uso de substâncias aromático e adstringente além, da exposição às intempéries do tempo. Quanto à fecundidade afirma que as prostitutas são pouco férteis, o aborto é muito frequente e quando tinham filhos entregavam a roda dos expostos ou quando resolviam criá-los ocultavam ou não seu ofício e os educavam bem. (p.72-84).

Quanto às condições patológicas, as prostitutas apresentavam inúmeras enfermidades em função de seu ofício: sarna, sífilis, desenvolvimento do clitóris e grandes lábios, perdas uterinas, entre tantas outras. Mas enfatiza a sarna e a sífilis como as doenças mais comuns, principalmente nas prostitutas de 3ª classe em função da falta de higiene. (p.84-89).

Ao relatar sobre as moléstias congênicas (cegueira, deficiência física), além das prostitutas negras e mulatas (p.89-90), Cruz traz um discurso ainda mais imbuído de preconceito e desprezo:

[...] Há uma das quais que usa de moletas, e exercem seu ofício... Há alguma cega de um olho... Que apesar de ter essa feição um tanto defeituosa... Há uma outra idiota, e estúpida quase de nascença, que também exerce o ofício... Além das moléstias congênicas há outras prostitutas que pela cor da sua pele parece que deviam repelir a aproximação de um europeu...(CRUZ, 1841, p.89).

São acometidas também a doenças comuns a outras pessoas como: infecções pulmonares e irritações gastroentéricas desenvolvendo maior resistência a essas enfermidades em função de sua vida desregada. Mas, segundo o autor essas estatísticas não são exatas, pois considera a prostituição “um momento de passagem, um episódio de sua vida”. (p.90-92).

Afirma que as prostitutas são classificadas de acordo com seu grau de luxo, ostentação e aparato (enfeites, vestidos, adornos, suas casas e o preço cobrado). Sempre existiram diferenças entre as prostitutas. Em meados do século XIX, relata Santos Cruz, que as prostitutas de 1ª e algumas da 2ª ordem se vestiam com senhoras honestas e estavam a par das mais sofisticadas modas de Paris. Tomam diversos banhos mornos, eram bem alimentadas, entregues a ociosidade, gozam de grande repouso e bom sono. Eram belas, delicadas e bem educadas. Viviam isoladas em suas casas e vendiam seus serviços por preço considerável sendo procuradas pelas classes mais abastadas da sociedade. Porém, é a menor classe em número existente em Lisboa. (p.74-76).

A maioria das prostitutas da 2ª ordem ao contrário das de 1ª ordem, apresentam menor luxo, cobram mais barato pelos seus serviços, vivem sós ou reunidas em colégios, habitavam os primeiros andares das casas e apresentavam um número abundante. As da 3ª ordem são retratadas pelo médico como a classe mais miserável das prostitutas, tem como clientes homens de classe baixa (marujos, soldados, criados), reconhecidas pela falta absoluta de tratamento adequado, com todos os vícios de crápula e libertinagem associados aos efeitos do uso exagerado do vinho e de comidas picantes, em função disso eram muito gordas e nutridas ou muito magras em função das doenças venéreas não tratadas. Apresentavam alteração da voz (rouquidão) em função do uso excessivo de bebidas e exposição às intempéries do tempo, habitavam as mais imundas ruas da

cidade (Travessa do pasteleiro, dos feis de deus, do poço da cidade e Rua do Capelão, da Guia, da amendoeira, etc.). Por todos esses motivos cobram valores insignificantes por seus serviços e vivem em completa miséria. (p.75-76).

A superstição, os sentimentos religiosos e os cultos religiosos são outras manifestações que se desenvolvem nas prostitutas, principalmente nas de baixa ordem. Iam à missa, se confessão, colocavam-se de joelhos diante das procissões, aceitavam na doença os socorros espirituais e respeitavam os dias santos. Segundo o autor, esses sentimentos são evidenciados porque Portugal sempre foi um país eminentemente religioso e de alguma maneira todo seu povo, inclusive os “desviantes” receberam esses ensinamentos. (p.94-96).

O médico expõe ainda os defeitos e qualidades das prostitutas. Como defeitos relata a falta de higiene para com o seu corpo e suas vestes, muito comum nas de 3ª ordem, descontrole com comidas e bebidas não tendo horários adequados para tais atividades, mentirosas, fingidas, iradas, ociosas, a maioria não sabiam ler nem escrever e mudavam ou omitiam sempre seus nomes como forma de serem desconhecidas visando ocultar seu país de origem ou nome de sua família. Como qualidades, elas se ajudavam mutuamente na doença, na gravidez e no parto, davam esmolas aos necessitados e muitas enviavam dinheiro para a família (p.100-107).

Outros médicos como Francisco Pereira de D’Azevedo³ criaram pressupostos de que a prostituta era uma criatura anormal perante a construção do padrão de normal criado para o feminino. Observou que a prostituta se caracterizava pela mobilidade de caráter, a ociosidade, a preguiça, a sedução pelo luxo, conclusões comuns à mulher de conduta imoral, bem como sua capacidade hereditária para seguir o mau exemplo.²¹

De onde vêm essas mulheres? Com Qual idade entram para o mundo da prostituição? Que fim essas mulheres tomam? Para Cruz, de modo geral surgem da classe mais baixa da sociedade e com baixo índice educacional, entram para a prostituição entre 12 e 32 anos de idade podendo exercer o ofício até por volta de 48 -49 anos. Quase todas têm um fim cruel: umas no hospital consumidas pelas doenças, outras se tornam donas de casa de prostituição, outras vão para conventos e a grande maioria padecem pedindo esmola em função da fome e da miséria pela qual são submetidas (p.139-143).

Enfim, para os intelectuais da época a mulher quando enveredava para o mundo da prostituição acabava sendo vista como mercadoria, e vendendo o seu sexo e desviando-se da boa conduta e da moral aos olhos da sociedade tornavam-se seres diferentes e repugnantes. Dessa forma, as prostitutas convencidas de que eram vistas com profundo desprezo e indiferença pela sociedade desenvolviam seus mecanismos de sobrevivência.

Relação problemática entre prostituição, sífilis e modernidade.

A prostituição em Portugal era uma atividade proibida e perseguida até a publicação do código administrativo em 1836, para uma atividade regulamentada, mas regida pelos princípios moralistas e de saúde pública quando se instituiu o Conselho de Saúde pública e polícia médica sob a responsabilidade do médico Francisco Inácio dos S. Cruz. Conforme ele nos afirma:

É um fato, que nunca em Portugal se soube senão vilipendiar, maltratar, encarcerar, e desterrar as mulheres públicas; elas eram olhadas com horror; parecia que nelas se desconhecia a existência de entes humanos, e a quem era

³ Ver: História da Prostituição e Polícia Sanitária do Porto. Tipografia de Francisco Gomes da Fonseca. Porto, 1864.

negado todo sentimento de piedade, que se devia ter para com estas miseráveis e desgraçadas, opróbrio do seu sexo. Também é um fato, que este rigor não as extinguiu, e é muito regular, que fossem então muito mais notáveis os males a saúde pública (CRUZ, 1841, pg.43).

As elites europeias (médicos, juristas, políticos, chefes de polícia, etc.), partilhavam a crença de que suas ações poderiam contribuir para a construção de uma nova sociedade, que naquele dado momento se via seduzida pelos deleites da modernidade, ou seja, defendiam a regeneração do homem, da sociedade e da nação. A regeneração futura dependia da identificação das degenerescências que permeavam a sociedade e a adoção das medidas proposta para impedir a sua propagação. A degenerescência identificada nesse contexto era o surto da sífilis como um grande problema da sociedade portuguesa fazendo com que o governo exercesse o controle das prostitutas através da criação de leis que possibilitassem esse controle sob a justificativa do combate à sífilis. Essa justificativa fazia com que as prostitutas fossem percebidas como um perigo para a saúde pública e para a segurança da sociedade Portuguesa.

A medicina caracterizada como uma profissão que vislumbrava os problemas encontrados na vida cotidiana vai apresentar aos portugueses, sob forma de prescrições e estratégias bastante claras: higienização e educação. Os médicos foram consolidando a ideia que só a medicina social estaria em posição de apontar as soluções pertinentes. Nesse contexto, a prostituição, a violência, o crime, etc. foram entendidos como “chagas sociais”. O tratamento dessas “doenças” seria através de uma política incisiva ligada diretamente ao seu portador (internamento no hospital ou na prisão). Estes discursos higienistas apresentados para a regeneração de Portugal ganharam credibilidade em função da consolidação do poder médico através de sua inserção no tecido institucional como funcionários hospitalares e delegados de saúde. Passaram então a atuar como consultores do governo nos assuntos de higiene pública, atuando em diversos setores e buscando resolver os problemas sociais e higiênicos.

Nesse processo de higienização, a cidade estava doente e precisava ser curada. Essa doença apresentava duas faces: a prostituição e a sífilis. Tornaram-se assim, objetos do saber médico que, sob a influência do médico Francês Dr. Parent Duchatelet estudou a prostituição, buscando as suas causas e efeitos, classificou as prostitutas, debateu a regulamentação. Era preciso compreender essa “doença”, definindo-a, entendendo suas origens, seus sintomas e as formas de tratamento. Visavam acima de tudo evitar a propagação do mal venéreo que assolavam a cidade e foi fortemente associada à prostituição.

A prostituição que nesse dado momento crescia de forma desordenada passava a ser percebida como um problema público, o lado negativo do progresso, sendo transformada em um meio de contenção para as mulheres que almejavam ingressar na esfera pública, tido como espaço essencialmente masculino. Segundo nos afirma Margareth Rago.

A vida moderna incitava a emancipação da mulher e a dissolução dos costumes e exatamente nesse período a mulher é colocada como ser frágil. A questão central para os médicos era conhecer a posição social da mulher e definir qual papel lhe caberia na sociedade moderna. Nesse contexto, a prostituição ganhou destaque entre os assuntos discutidos pelos setores dirigentes, também pelos médicos que reivindicavam maior moralização.

Com o processo de modernização da sociedade novos valores foram introduzidos alterando os costumes do povo português. A cidade passou a ser foco de oportunidades, disseminação e liberdade para a mulher que amargava sua “finalidade nata matrimonial e maternal”. Sua inserção na cidade estimulou novas práticas sociais que a conduzisse ao novo, ao moderno ao urbano. Assim, abria-se espaço para a mulher atuar como resistência ao ideal de mulher submissa e frágil e também como forma de manter valores morais. Desse modo, por todo esse contexto social

e econômico muitas mulheres se tornavam prostitutas. Estavam em todas as partes da cidade, subdividiam entre as do baixo e alto meretrício, escravas, libertas, estrangeiras. A cidade estava ocupada por um grande número de “desclassificados e vadios”. Daí a necessidade de controlá-los.

A alternativa encontrada era a associação da sífilis que naquele dado momento atingia índice avassalador da população europeia, as prostitutas como propagadora do mal. “É de ordinário pelo coito impuro das prostitutas, que se propaga o mal venéreo” (CRUZ, 1841, pg.167). Dessa maneira, a cidade passa ser vista como um local de perigo, marcado por epidemias, hábitos e posturas impróprias, de forma que era imprescindível limpar as cidades e controlar seus habitantes tornando-a local civilizado.

Assim, a sociedade burguesa buscou meios para defender-se da ameaça representada pela prostituta estabelecendo diferenciações entre duas figuras femininas: a “mulher pública” ou “mulher da vida”, especificamente a prostituta, aquela que vendia o corpo como mercadoria, a descontrolada, livre e irracional e a “mulher honesta” representando o ideal de pureza de mãe, esposa e do lar. Assim, a figura da prostituta foi construída para atuar como limite a liberdade feminina no espaço público.

Considerações finais

O presente estudo nos permitiu observar as representações sociais acerca da prostituição a partir do discurso médico permeado de moralidade e normas de conduta. Esta análise favoreceu a observação do processo de evolução de comportamentos, práticas, mentalidades, indivíduos, entre outros.

A pesquisa evidenciou as dificuldades por nós encontradas em se estudar a prostituição em Portugal, em função da escassez de fontes no período proposto. No discurso médico esbarramos em discursos fechado que procurava colocar a prostituição sempre como algo negativo, “a chaga da humanidade”. Mas, para além de nossas dificuldades buscamos descortinar ainda que parcialmente esse mundo marcado por inúmeros entraves, preconceitos e contradições buscando compreender as diferentes formas e mecanismos por elas adotados para sua sobrevivência e atuação no meio social.

Buscamos o desvendamento do modo pelo qual os conhecimentos e as práticas produzidas entre 1830-1840 em Portugal referem-se ao feminino e as relações de poder aí engendradas. Cada cultura possui suas próprias formas de classificar o mundo, de representá-lo em determinados tempos e espaços, localizam os sujeitos, constroem identidades e diferenças.

Enfim, as abordagens em torno do tema foram orientadas no sentido de contribuir para uma tomada de consciência, reflexão, sobre a complexidade de estruturas de opressão existentes nas representações do feminino ou na forma pelas quais essas representações diferenciam mulheres de homens, mulheres de outras mulheres, capazes de produzir ou reforçar desigualdades e exclusões.

Referências bibliográficas

- BURKE, Peter. **A Escrita da história**: Novas perspectivas. São Paulo. Ed. UNESP. 1992.
- _____. **O que é História Cultural**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- CRUZ, Francisco Inácio dos S. **Da prostituição na cidade de Lisboa**. Dom Quixote. Lisboa, 1841.
- D’AZEVEDO, Francisco Pereira de. **História da prostituição e polícia médica no Porto**. Tipografia de Francisco Gomes da Fonseca. Porto, 1864.
- DUFOUR, Pedro. **História da prostituição em todos os povos do mundo**. Editora: Oficina Tipografica. Lisboa, 1885.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 6ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. Título original: Histoire de la sexualité1: la volonté de savoir.

_____. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 6ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. Título original: Histoire de la sexualité2: l'usage de plaisir .

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: Guacira Lopes Louro, Jane Felipe Neckel, Silvana Vilodre Goellner. (Orgs.). **Corpo, Gênero e sexualidade: Um debate Contemporâneo na educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MEYER, Dagmar Estermam. Gênero e educação: teoria e política. In: Guacira Lopes Louro, Jane Felipe Neckel, Silvana Vilodre Goellner. (Orgs.). **Corpo, Gênero e sexualidade: Um debate Contemporâneo na educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MATOS, Maria Izilda Santos de. SOIHET, rachael. **O corpo feminino em debate.** São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

PRIORE, Mary Del. **Histórias do Cotidiano.** São Paulo. Ed. Contexto. 2001.

RAGO, Margareth. **Os prazeres da noite: Prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo, 1890-1930.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: Peter Burke. (Org.). **A Escrita da História: Novas Perspectivas.** São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas. (Orgs.). **Domínios da História: Ensaio sobre teorias e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

Enviado em 31/12/2020

Avaliado em 15/02/2021

LETRAMENTO ACADÊMICO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA AVALIAÇÃO DOS DISCENTES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO À PESQUISA

Meire Celedônio da Silva²²
Geraldo Generoso Ferreira²³

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo observar as práticas de letramento expressas na voz dos discentes do ensino médio Integrado do campus Avançado Lajes, tendo como base a experiência no campo da pesquisa científica. Por meio de entrevistas semiestruturadas, os estudantes responderam a questões que envolviam a descrição de suas experiências na iniciação à pesquisa no ambiente escolar e as principais dificuldades no processo de escrita e leitura neste contexto. Teoricamente nos fundamentamos nos estudos sobre Novos Letramentos como proposto por Street e Letramentos acadêmicos de acordo com Lea e Street e tomamos a linguagem sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Os resultados mostram que a pesquisa e a extensão aparecem como práticas que estimulam o processo de escrita e leitura, favorecendo e aprimorando as habilidades. A escrita de textos para apresentação em eventos científicos sob a forma de pôster, comunicação oral e painéis acadêmicos constitui alguns eventos de letramentos acadêmicos pontuados pelos discentes, que, na sua avaliação, contribuíram para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita no processo de sua formação.

Palavras-chave: Letramento acadêmico, Escrita, Ensino médio integrado.

Abstract

The present work aims to observe the literacy practices expressed in the voice of Integrated high school students from the Advanced Campus Lajes, from experience in the field of scientific research. Through semi-structured interviews, students answered questions that involved the description of their experiences in the initiation of research in the school environment and the main difficulties in the process of writing and reading in this context. Theoretically we are based on studies on New Literacies and Academic Literacies in the discursive sociointeractionist perspective. The results demonstrate that research and extension appear as practices that stimulate the process of writing and reading, favoring and improving skills. The writing of texts, for presentation in scientific events, such as poster, oral communication and academic panels, are some academic events punctuated by the students and that, in their evaluation, contributed to the development of reading and writing skills in the process of their formation.

Keywords: Academic literacy, Writing, Integrated high school.

Introdução

Este trabalho teve inicialmente o objetivo de analisar as práticas de letramento acadêmico na voz de estudantes dos cursos integrados do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN, mais especificamente do Campus Avançado Lajes. Nossa problematização parte de uma situação que tem emergido nos últimos anos relacionada ao engajamento de alunos do ensino médio em atividades de pesquisa e participação em eventos de iniciação científica. Pensamos também sobre a tomada de consciência em relação às novas

²² Doutora em Linguística pela UFC, docente de Língua Portuguesa no IFRN - Campus Avançado Lajes. Vice-líder do Grupo de pesquisa Linforpro IFRN/CNPq.

²³ Doutorando em Letras pela UFPE, Técnico em Assuntos Educacionais no IFRN. Líder do grupo de pesquisa Linforpro IFRN/CNPq.

demandas e necessidades impostas pelos modelos atuais de educação e mudança sob o ponto de vista do que é a educação formal. Configuram-se, assim, principalmente por meio da linguagem (resposta aos questionários), inquietações sobre os papéis que estudantes e professores assumem nesse contexto/cenário da educação básica no Brasil.

Além disso, salientamos que refletir sobre o papel que a linguagem desempenha nas práticas sociais como meio de veicular e construir conhecimento por meio de textos é necessário e urgente.

Acreditamos que esse tema seja relevante, pois a escola já apresenta desafios grandiosos em relação à leitura e à produção de textos. Com essa perspectiva de inserção dos estudantes em atividades de pesquisa, o desafio é ainda maior, mas aponta para perspectivas que podem mudar o cenário em um futuro, a longo prazo, da relação entre leitura e escrita. Isso coloca em evidência a integração entre a prática social, a pesquisa e o envolvimento dos estudantes em eventos de letramentos, além da consciência sobre o uso da linguagem em situações de interações.

O debate sobre os letramentos acadêmicos tem sido, nos últimos anos, bastante acelerado e com forte ênfase nas relações entre práticas sociais e usos da língua. Esse debate tem partido e se fixado principalmente em relação à escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. Para atender a essas demandas, há um múltiplo interesse de professores e pesquisadores em debater esse assunto nesses níveis.

No entanto, com os avanços na educação, mesmo que de maneira lenta, percebemos que os sujeitos envolvidos no ensino médio, principalmente estudantes e professores, têm sido desafiados a participar de programas de incentivo à pesquisa e, conseqüentemente da socialização desses trabalhos, por meio de diferentes gêneros textuais engendrados nas práticas sociais em eventos de letramentos acadêmicos como congressos, feiras e simpósios, participando ativamente com a apresentação de pôsteres, comunicação oral etc.

No que diz respeito ao IFRN, o incentivo à pesquisa em todos os níveis de escolaridade faz parte da organização didática dessa instituição. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar as práticas de letramento acadêmico na voz dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN, Campus Avançado Lajes, sob uma perspectiva sociointeracionista e discursiva da Linguagem e dos estudos dos Novos Letramentos.

A noção de letramento

O trabalho de análise das práticas de leitura e escrita em uma prática de linguagem específica que atende a demandas singulares está delineado na perspectiva dos Letramentos Acadêmicos sob o ângulo dos novos estudos de letramento.

O termo letramento²⁴, associado à alfabetização, considerando o contexto da tradução inicial, é de origem inglesa, sendo traduzido no Brasil por *literacy* ou *literacies*. Os estudos sobre Letramento no Brasil se desenvolvem a partir dos anos 80. Tais estudos encontram espaço nas pesquisas que tratam da linguagem em vários níveis.

²⁴ Não é uma discussão preponderante neste trabalho, mas é importante não deixar no limbo a ausência do termo **letramento**, que foi substituído pelo termo **literacia** na Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765/19 e no programa Conta pra mim do Ministério da Educação. É necessário então analisar essas questões e as possíveis implicações que trazem não só para o ensino, mas também para as pesquisas nessa área.

Além disso, o termo letramento também guarda muitas acepções. Ele partilha, pelo menos nas acepções iniciais de relação do uso da língua escrita, das atividades sociais como pontua Kleiman (2005). Considerando os estudos atuais do letramento, sobretudo desenvolvidos por Street, há uma ampliação da noção de letramento, que é tratado como letramentos sociais. Nessa acepção, Street (2014) nega um letramento neutro e focaliza, sobretudo, “a natureza social do letramento” e os usos da língua em contextos situados socialmente, ou seja, trata do “caráter múltiplo das práticas letradas”.

Letramentos acadêmicos/científicos

A expressão “letramentos acadêmicos” já está consolidada no Brasil e é utilizada nas pesquisas que abrangem diferentes níveis de escolaridade por pesquisadores *experts*. Ela também é intercambiável, muitas vezes, com a expressão letramento científico, remetendo à mesma noção. Como defende Motta-Roth (2013), essa noção está relacionada à visão de universidade como espaço de produção de conhecimento por professores, estudantes de graduação e de pós-graduação.

Segundo Kleiman (1995), as práticas de letramento presentes no contexto escolar são construídas no processo de interação entre professor e aluno, em que o indivíduo identifica o elo entre as práticas de letramento na aula e as necessidades do uso da escrita no cotidiano.

As questões teóricas que norteiam os estudos dos letramentos são tratadas massivamente no âmbito do ensino superior. No entanto, o ângulo dos letramentos acadêmicos tem ultrapassado os muros das universidades, ou seja, esses letramentos estão presentes também na educação básica, sobretudo na educação profissional. Cada vez mais cedo, estudantes do ensino básico, caso do nosso trabalho, adentram as atividades de pesquisa e de alguma maneira estão em contato com textos da atividade acadêmica/científica.

Lea e Street (1998) classificam os estudos sobre a escrita acadêmica em três abordagens ou modelos: i) estudo das habilidades; ii) socialização acadêmica; e iii) letramento acadêmico. Os autores enfatizam que esses modelos não são excludentes, mas que um pode incorporar o outro. No entanto, eles dão ênfase ao terceiro modelo, ao defenderem que ele engloba os dois primeiros, afirmando que essa dinâmica faz parte da evolução das formas de conceber o conhecimento em uma determinada área.

Motta-Roth (2013) defende que a participação nas atividades sociais de escrita no espaço da universidade passa pelo “fazer profissional dos membros mais experientes, do conjunto de conceitos e dos conceitos e atitudes acordados na área [...] se constitui em uma base efetiva sobre a qual se pode desenvolver o letramento acadêmico de escritores/leitores acadêmicos novatos” (MOTTA-ROTH, 2013, p. 141).

Nessa mesma perspectiva, Lea e Street (1998) defendem que a aprendizagem na educação superior envolve novas formas de conhecimento – compreender, interpretar e organizar. Ao tratar de letramentos, Lillis e Scott (2008) reclamam uma área própria para os estudos dos letramentos. É nessa perspectiva que as autoras defendem o uso do termo no plural, pois tais estudos englobam não só o estudo do texto por si, mas as práticas em torno dele, o que envolve também as identidades das pessoas ligadas às práticas de letramento.

O espaço do letramento acadêmico/científico no ensino médio

Com base em estudos dos letramentos acadêmicos como espaço, sobretudo no ensino universitário, tem se perspectivado a pesquisa no contexto do ensino médio, embora ainda de

maneira lenta e gradual. Esse “novo campo” dos estudos dos letramentos acadêmicos ganha fôlego com a Base Nacional Comum Curricular (2017), BNCC, que perspectiva a linguagem pelo viés das suas práticas. Para seguir o propósito do ensino de línguas, devem ser consideradas as atividades sociais (esferas da atividade humana). Para isso, o documento destaca o campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), o campo artístico-literário, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública.

Dessa forma, na BNCC, o campo de atuação “práticas de estudo e pesquisa” perspectiva, de maneira macro, as várias práticas de estudos para atender as demandas das disciplinas escolares que vão desde práticas sustentadas nas pesquisas de referência até atividades de pesquisas, incluindo aquelas que colaboram com a construção do conhecimento. Apesar disso, a BNCC preconiza, assim, o domínio dos gêneros²⁵ que podem contribuir para a construção e disseminação do conhecimento.

Ainda nesse contexto, destacamos a educação profissional como um celeiro para a construção e o desenvolvimento de letramentos acadêmicos/científicos, considerando as diferentes práticas sociais de pesquisa em que as várias instâncias da escola se envolvem. No contexto dos Institutos Federais, IF, a pesquisa já surge na lei 11.892/2008, que preconiza a concessão de bolsas de pesquisas a estudantes e docentes.

Na continuidade desse campo de atuação, consideramos os vários eventos de cunho científico que se desenvolvem no contexto da educação básica ou que envolvem tal educação. Esses eventos têm ganhado cada vez mais visibilidade. Como alguns dos maiores eventos científicos do Brasil, que engloba trabalhos de diferentes níveis de ensino, podem ser citados a reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE). Em um contexto mais voltado para a educação profissional, podemos assim destacar eventos em nível nacional como o Conecta IF e o Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação-CONNPI, além dos vários eventos científicos que ocorrem no âmbito de cada Instituto bem como em seus respectivos campi.

Ainda em um contexto micro, o Projeto Político-Pedagógico- PPP do IFRN traz a pesquisa como um princípio pedagógico. Dentro do IFRN, destacamos ações importantes que desembocam em atividades que podem promover os letramentos acadêmicos dos estudantes como participação em projetos de pesquisa, a exemplo do PIBIC Ensino Médio, projetos de extensão e práticas profissionais. Essas ações geralmente são publicizadas nos eventos científicos, o que ensina práticas de letramentos na educação profissional de ensino médio.

Nesse contexto, colocamos em evidência os letramentos acadêmicos, como proposto por Lea e Street (1989), e ainda o desenvolvimento de papéis sociais que são apreendidos ao longo da vida (BRONCKART, 1997). Nessa perspectiva, salientamos que o pesquisador não nasce pronto, mas é constituído no processo de construção da aprendizagem, agindo em práticas de linguagem, sobretudo no contato com atividades de pesquisa e extensão proporcionadas pelo ambiente escolar. Apesar desse aprendizado, convocamos a perspectiva do interacionismo de Bronckart (1997), no âmbito da leitura e da escrita, como um processo complexo com que se reveste qualquer texto (COUTINHO, 2007). Esse processo envolve não só a escrita, mas também a leitura e a construção de conhecimento. Na voz dos estudantes sobre o processo de interação com a pesquisa e a extensão, observamos um entrelaçamento entre saberes gnoseológicos e praxiológicos como

²⁵ Alguns gêneros destacados na BNCC (2017) compreendem “texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc.”

defendido por Sullivan (2006) para atuar em práticas de letramentos. Tal observação nos remete aos estudos de Matêncio (2002), que apontam para articulação entre dois saberes: um “saber fazer” e um “saber dizer”.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas precisam almejar a criação de oportunidades de experimentar a leitura e a escrita de textos significativos que cumpram diferentes funções sociais e psicológicas (RIBEIRO, 2001). É importante que elas estejam presentes na sala de aula, na aprendizagem de conteúdos acadêmicos e também no contexto geral do ambiente escolar.

Ler e escrever devem ser práticas de letramento presentes no cotidiano escolar, desenvolvidas por um processo contínuo dos usos sociais e culturais da leitura e da escrita. Assim, o aprendizado deixa de ser considerado uma simples transferência de conhecimentos do professor para o aluno, sendo mediado por processos interativos, e a ocorrência desse aprendizado depende do modo como uma atividade é estruturada, da quantidade de contato, prática e instrução, proporcionados ao aluno esse contato (COLLINS & MICHAELS, 1991).

Caminhos metodológicos

O estudo foi delineado por uma entrevista semiestruturada em que 30 alunos do Campus Avançado Lajes responderam a questões sobre os principais tipos de texto com os quais eles tiveram contato ao entrar no instituto. Os alunos também foram questionados sobre as principais dificuldades relativas à escrita e à leitura no decorrer de sua formação no ensino médio, bem como no contato com diferentes práticas acadêmicas como pesquisa, extensão, prática profissional, entre outras atividades curriculares e extracurriculares oferecidas pela instituição.

Tendo como base essas informações, buscamos analisar as principais práticas apontadas pelos discentes, bem como suas avaliações e impressões pessoais sobre as dificuldades encontradas no processo de construção do conhecimento, considerando as diferentes práticas e interações instauradas no ambiente escolar.

Após essa etapa, selecionamos dez entrevistados que afirmaram estar ou terem participado de algum projeto de pesquisa ou extensão com ou sem financiamento na instituição. A partir desse recorte, buscamos observar como os discentes avaliam/descrevem suas experiências em relação ao processo de leitura e escrita no contexto de iniciação à pesquisa.

Acreditamos que observar como os discentes avaliam/percebem sua inserção em práticas de linguagem, sobretudo no processo acadêmico formal de escrita e leitura, pode favorecer seu desenvolvimento no tocante a essas práticas, bem como propiciar uma reflexão sobre as formas de agir, demandadas por essas mesmas práticas.

Com o objetivo de melhor situar nosso estudo, descrevemos, a seguir, o ambiente escolar de onde partem nossas observações, bem como dos sujeitos nelas envolvidos. O Campus Avançado Lajes foi inaugurado no ano de 2015, tendo iniciado suas atividades com a oferta de dois cursos, Administração e Informática na modalidade médio integrado. Apesar de ter uma estrutura inicial muito fragilizada em termos de número de servidores, o campus, desde seu início, incentivou e promoveu atividades acadêmicas de cunho científico e extensionista.

No primeiro ano de atividade, o Campus já atuava com um projeto de extensão fomentado com recursos da pró-reitoria de extensão, contando com a participação de dois alunos bolsistas. No campo da pesquisa, os docentes, ainda que em número reduzido, criaram dois projetos de pesquisa, de acordo com o eixo tecnológico, com o objetivo de estimular, desde o princípio da formação acadêmica, a participação e o envolvimento dos discentes nessa atividade.

A partir do segundo ano de funcionamento, o campus já pôde ofertar formalmente editais de pesquisa e extensão fomentados pela instituição, criando os primeiros grupos e centros de pesquisa da unidade.

Na atualidade, além dos grupos e projetos existentes, o campus também conta com um periódico próprio na área de artes, literatura e educação, estimulando e promovendo a divulgação de trabalhos artísticos e científicos, tanto da comunidade interna como da comunidade externa. Dessa forma, evidenciam-se, na sua dinâmica, os princípios articulados no projeto político-pedagógico da instituição, que propõe articulação entre ensino, pesquisa e extensão em constante diálogo com o setor produtivo e o mundo do trabalho como princípio educativo.

A seguir, buscamos descrever o perfil dos entrevistados para uma melhor contextualização dos recortes discursivos utilizados nas análises. Como forma de garantir o anonimato aos discentes envolvidos, caracterizamos cada participante com a nomenclatura DN em que D se refere ao termo discente e N, ao número correspondente. Para esse trabalho, selecionamos recortes discursivos de quatro discentes. Em seguida, descrevemos o projeto para cada participante com o objetivo de contextualizar, em parte, os recortes discursivos extraídos das entrevistas.

D1, discente do 3º ano de administração, trabalha com pesquisa desde o 2º ano do curso na área de gestão de pessoas, já tendo apresentado trabalhos em feiras, congressos e simpósios.

D2, discente do 4º ano de informática, seu primeiro contato com trabalhos acadêmicos foi como bolsista de um projeto de extensão durante o 1º ano de curso. Após esse período, foi estagiário do setor de processamento de dados do campus. Atua na pesquisa desde o 3º ano. Tem cinco trabalhos apresentados em coautoria com seus orientadores.

D3, discente do 4º ano de Informática, tem experiência como monitor de disciplinas de exatas. Iniciou na pesquisa desde o 3º ano em um projeto da área de física. Já apresentou trabalhos científicos em simpósios, congressos e encontros científicos. Tem trabalhos publicados em dois periódicos com supervisão e coautoria de seu orientador.

D4, discente do 4º ano de Administração, no 1º ano do curso foi bolsista voluntária em um projeto extensão em comunicação social, coordenado pela Direção Geral do campus. No 2º ano, foi selecionada como bolsista remunerada. Ainda no 2º ano, participou de três eventos científicos, um de cunho regional e dois em nível nacional, tendo trabalhos publicados nos periódicos desses eventos. A partir do 3º ano, foi selecionada como bolsista do CNPq em um projeto de Língua Portuguesa.

Análise e discussão

Na nossa análise, considerando a voz dos estudantes, refletimos sobre questões pertinentes aos letramentos em que os estudantes se engajam ao longo do percurso escolar.

Ao descrever seu primeiro contato com a pesquisa acadêmica, D1 observa que esse contato ocorreu no primeiro ano de curso. O contato aconteceu após a solicitação de uma professora da área técnica, Administração, de um levantamento do perfil da atividade econômica do município no qual reside:

D1. Acho que posso dizer que meu primeiro contato foi na disciplina de Administração do primeiro ano. A professora nos pediu para fazer um levantamento das principais empresas que havia em nossa cidade de forma que pudessemos elaborar um perfil da atividade econômica da

cidade. Aí tive que ler alguns textos e saímos pela cidade e na prefeitura fazendo esse levantamento. Posteriormente, isso foi apresentado em forma de seminário para a turma.

No trecho acima, percebe-se que a atividade de pesquisa está relacionada a um fazer didático específico, parte inerente de uma disciplina, não algo isolado. A culminância da atividade se deu em forma de seminário, que é uma atividade também integrada ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina em questão. Essa atividade evidencia uma prática de linguagem que exige do estudante um saber fazer e um saber dizer, como ressalta Matêncio (2003).

No relato de D2, observa-se que a prática de pesquisa, para o discente, está integrada à prática pedagógica da instituição, de forma que seu contato com a pesquisa se deu de forma indireta, uma vez que, para ele, a instituição tem como um dos objetivos essa prática. Contudo, D2 destaca que o primeiro texto lido por ele, no contexto escolar da instituição, foi uma reportagem específica da área de informática.

D2. Não me lembro com certeza o momento exato, mas como o IF tem esse objetivo de formar um profissional, acredito que os professores indiretamente buscam despertar em nós esse interesse. Mas o primeiro texto que li e acho que tem a ver com a pesquisa foi uma reportagem sobre as possibilidades do trabalho do técnico de informática nos dias atuais. A partir dali, o professor nos incentivou a buscar uma área de interesse e ver algum problema que pudesse ser solucionado.

No recorte acima, percebe-se a tomada de consciência do discente sobre a prática de pesquisa no contexto educacional no qual ele está inserido, sendo a pesquisa articulada ao processo geral de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, tal prática está em consonância com o perfil institucional definido nos documentos oficiais da instituição e percebido pelos alunos que dela fazem parte. Ao mesmo tempo, observa-se na voz do discente a percepção de movimentos metodológicos que lhe permitem pontuar tais ações. Ao descrever uma prática incentivada pelo docente sobre a busca por problemas a serem solucionados e, conseqüentemente, problematizados e pesquisados, o discente salienta tal ação e metodologia como parte desse processo de introdução ao mundo da pesquisa. A inserção em práticas que ensejam a pesquisa contribui para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos, como defendido por Motta-Roth (2013).

Para D4, o contato com a pesquisa foi dado por uma experiência como voluntária em um projeto de extensão, no primeiro ano do curso. A discente relata que, no segundo ano, participou como bolsista. No terceiro ano do curso, a aluna observa que ingressou em um projeto formal financiado pelo CNPq na área de Língua Portuguesa.

D4. Veja bem, eu comecei no primeiro ano de curso como voluntária num projeto de extensão da comunicação social, mas não tinha bolsa. No segundo ano, consegui ser selecionada e passei a receber bolsa. Somente no terceiro ano é que ingressei no projeto de língua portuguesa, que é financiado pelo CNPq.

No relato acima, podemos perceber uma forma indireta de contato com a pesquisa científica relatado pela aluna considerando sua experiência na extensão. Essa atividade possibilitou à aluna uma vivência que culminou no projeto do qual ela participa na atualidade.

Outro ponto interessante nesse relato é o fato de a aluna, apesar de cursar administração, estar envolvida como bolsista em um projeto de Língua Portuguesa, o que, mais uma vez, evidencia a forma interdisciplinar do processo de ensino e aprendizagem da instituição, bem como o incentivo a uma formação humana integrada que transpõe o tecnicismo de outras instituições. As atividades acadêmicas de pesquisa e extensão nesse contexto ganham um caráter plural em que os letramentos acadêmicos podem ser explorados.

Ao relatar sobre os principais tipos de texto explorados no contato inicial com a pesquisa, os discentes também expressam o caráter interdisciplinar promovido pela instituição, observando as diferentes metodologias que favoreceram o contato com o processo de escrita e leitura a partir da pesquisa acadêmica.

Para D1, o curso e as disciplinas técnicas eram propícios para uma reflexão sobre o curso. A discente relata que os principais textos com que teve contato foram reportagens específicas da área e relatos avaliativos sobre programas televisivos sobre abertura de empresas e seu funcionamento. Outro tipo de texto explorado, segundo a discente, eram relatórios sobre movimentação financeira e balancetes.

D1 Li muita coisa sobre administração e fundamentos da administração, geralmente textos que a professora nos trazia para reflexão. Muitas reportagens sobre abertura de empresas e formas de funcionamento. A professora nos pedia também uma vez por mês para que assistíssemos ao programa chamado Pequenas Empresas Grandes Negócios e fizéssemos um relato de qual reportagem achamos mais interessantes e por quê. Também li muitos relatórios sobre movimentação financeira e balancetes.

O discente D2 salienta que no ambiente escolar ele tem contato com vários tipos de texto, tanto da área técnica quanto das disciplinas propedêuticas, mas no caso de textos específicos sobre pesquisa na área de informática, ele relata a prática de escrita de resenhas. Outro tipo apontado pelo aluno foi a leitura de relatórios e infográficos. Na avaliação do aluno, o trabalho integrado entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Informática foi algo muito apreciado:

D2 No IF, nós temos contatos com vários tipos de texto, seja da área técnica ou não, mas no caso da pesquisa no campo da informática, já tive que fazer alguns textos que a professora chama de resenha, uma espécie de avaliação sobre determinado texto. O professor de informática básica já pediu alguns. Alguns relatórios e análise de diferentes tipos de gráficos. Achei bem legal esse trabalho de interpretação, que foi passado junto com a professora de Português. Toda semana nós tínhamos que trazer gráficos de textos sobre a área de informática e apresentar para a turma, fazendo uma leitura.

O trecho acima, além de apontar para a variedade de textos explorados no ambiente escolar, desvela a escrita da resenha como metodologia de exploração da criticidade do discente. O trabalho integrado de leitura e interpretação de relatórios e infográficos também revela um modo de inserção na prática de pesquisa favorável ao processo de ensino e aprendizagem, com uma avaliação positiva por parte do público alvo.

Para D4, a vivência, desde o início do curso, com atividades de extensão foi um ponto positivo em sua formação. Os principais textos apontados pelo discente remetem aos relatórios mensais oriundos do projeto e à leitura e discussão de textos da área de comunicação, tema do projeto. Além desses textos, o aluno aponta ainda o contato com a escrita de relatos de experiência para apresentação em eventos científicos.

D4 Como relatei na questão anterior, posso dizer que tive o privilégio de estar envolvida em atividades acadêmicas de caráter científico desde o primeiro ano. No projeto de extensão, precisávamos fazer relatórios mensais e também nos reuníamos para discutir determinados textos da área de comunicação. Isso foi muito enriquecedor, acho que só agora tenho consciência do quanto contribuiu para minha formação. Com base nos relatórios dos textos que a equipe debatia, fizemos um relato de experiência e apresentamos em um simpósio em Recife. Foi muito legal. Meu primeiro trabalho apresentado. Depois desse, vieram outros. Quando entrei nesse projeto em que

estou hoje, já não tinha muita dificuldade, já sabia como fazer um resumo, um relatório, um pôster, e até mesmo um artigo. Mas essas habilidades também eram trabalhadas e estimuladas pelos professores do IF como um todo.

No recorte acima, podemos perceber a importância das atividades de extensão na contribuição da formação do aluno no campo de pesquisa. Os tipos de texto apontados no contato da experiência de pesquisa foram paulatinamente solidificando não apenas o processo de escrita e leitura, mas também favorecendo o desenvolvimento de habilidades de letramento próprias da atividade de pesquisa.

Ao relatar as dificuldades em relação à leitura e à escrita, D1 observa que, ao ingressar na instituição, tinha muita dificuldade em relação à língua portuguesa em razão da falta de estrutura das escolas anteriores, não obstante o esforço dos professores na tentativa de oferecer uma educação de qualidade. O discente pontua que, no instituto, a exposição a uma variedade de textos e disciplinas foi algo que, a princípio, lhe causou certo impacto. Entre os diversos tipos de textos que lhe foram apresentados na instituição, a discente destaca, como exemplo, portfólio, resenha e relatório. Em relação ao nível de dificuldade, a discente avalia o relatório final de pesquisa como o mais difícil em razão da linguagem mais técnica a ser utilizada neste tipo de texto.

D1 Cheguei ao IF com muita dificuldade, pois estudei a vida toda numa escola no interior que não tinha muita estrutura, apesar de ter ótimos professores. Minhas professoras de português sempre nos ajudaram muito e cobravam também. Mas quando chegamos ao IF, eram muitos textos, muita novidade muitas disciplinas. Então temos contato com diferentes tipos de texto, aqui foi solicitado que eu fizesse, por exemplo, resenha, relatório, portfólio. Eu nunca tinha ouvido falar em portfólio, aprendi aqui o que era e gostei de fazer. Mas acho que o que foi mais difícil foi o relatório final de pesquisa. Foram quase dois meses para escrever e reescrever. Por ter uma linguagem mais técnica, acho mais difícil, mas já estou me acostumando.

No recorte acima, podemos perceber na voz do discente a atribuição das dificuldades iniciais a uma falta de base na sua formação inicial em razão das condições das escolas que ele havia frequentado anteriormente ao ingresso na instituição. Ao observar a dinâmica da instituição atual, o discente observa estar exposto a uma variedade maior de textos e esse fato, em nossa avaliação, favorece a superação das dificuldades com a leitura e a escrita. Dessa forma, observamos a necessidade de a escola proporcionar atividades que possibilitem tal contato, sobretudo quando nos remetemos aos letramentos acadêmicos.

Pode-se observar ainda na voz do discente que a prática de reescrita textual possibilitou, em certa medida, o desenvolvimento e a superação das dificuldades com esse tipo de texto. Ao enunciar que já está acostumado com tal tipo de texto, percebemos como a prática e o contato com a pesquisa acadêmica, que requerem o exercício da prática de escrita de relatório, também contribuíram para minimizar as dificuldades apresentadas pelo entrevistado.

Da mesma forma, D2 também salienta a variedade de textos da instituição, promovendo o contato e a exposição do aluno nas práticas escolares cotidianas. Como principal dificuldade, o discente relata a necessidade de escrever um texto técnico de sua área, informática, para exposição na forma de banner para um evento científico denominado Expotec.

Ao relatar as disciplinas em que teve mais dificuldade na vivência com a pesquisa, D3 observa que sempre teve mais facilidade com as disciplinas de exatas e com português e redação. Entretanto, o discente ressalta que as práticas de leitura e escrita no IFRN o forçaram a desenvolver tal habilidade. O discente observa a dificuldade inicial, mas, como os demais entrevistados, salienta que o exercício da prática contínua exigida pela metodologia dos docentes o fez progredir no

processo de escrita. Em sua avaliação, ele destaca seu progresso no final do primeiro ano de curso, o que contribuiu para seu desenvolvimento nos anos seguintes. Em relação à pesquisa, o discente destaca que a frequência em cursos e seminários sobre escrita acadêmica também favoreceu seu aprendizado e o desenvolvimento de capacidades de escrita, sobretudo de relatórios, os quais eram recorrentes na sua atividade de pesquisa.

D3 Eu acredito que sempre tive mais facilidade com as disciplinas mais exatas. Português e redação nunca foram o meu forte. Mas no IF, temos contato com vários tipos de trabalhos orais e escritos e isso força você a aprender um pouco mais. No caso da redação, a professora, toda semana, passava um tema para desenvolvermos, então no início foi complicado, mas no final do ano do primeiro ano, eu já estava mais tranquilo. No segundo ano, não apresentei muita dificuldade em redação. Os professores de artes e sociologia e filosofia também cobravam muito a redação e acho que tive que ler muito, e isso foi facilitando. Também fiz um curso de extensão sobre redação acadêmica e isso ajudou muito. Tivemos um seminário com a bibliotecária sobre escrita científica. Esse seminário me ajudou a desenvolver principalmente a questão de escrita de relatórios. Hoje na pesquisa percebo que já não tenho muita dificuldade como antes. O fato de os alunos na pesquisa terem que responder a questionários favoreceu o meu desenvolvimento.

D4 observa o caráter da formação humana como diferencial na instituição e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas desenvolvidas neste contexto escolar. Em diálogo com as vozes formuladas pelos demais entrevistados, D4 também pontua a experiência em outras atividades como extensão, como fator que o auxiliou a superar as dificuldades com determinados tipos de texto. Ao descrever o tipo de texto em que mais teve dificuldade, o discente salienta a escrita de um pôster com os resultados finais de um projeto de extensão do qual era bolsista. Entretanto, observa que a escrita de resumo e de resenha solicitada pelos docentes nas diferentes disciplinas cursadas ao longo do curso ajudou a superar a dificuldade apontada.

D4 De uma forma geral, no IFRN, você tem o diferencial de ter uma formação humana integral e isso faz a diferença, pois eu não estou me formando simplesmente para ser um técnico em administração. Acho que é mais amplo, e isso ficou bem claro pelas disciplinas cursadas, algumas em sistema de integração com outras. Dessa forma, você vê coisas bem variadas desde artes até coisas bem específicas, no meu caso da administração. Tive contato com todo tipo de texto, alguns só descobri que existiam quando cheguei aqui, como resenha e portfólio. Na extensão, aprendi a fazer relatórios, resumo e pôster para apresentação dos resultados do projeto de extensão. Acho que foi o que mais deu trabalho, pois tive que aprender a fazer uma síntese de algo maior com muitas informações, selecionando as mais importantes. Mas acredito que o contato, como disse, com atividades como resumo e resenha, que eram solicitados em várias disciplinas ao longo do curso, favoreceu essa aprendizagem.

No relato acima, assim como nas vozes dos demais entrevistados, observa-se um processo de ampliação na participação de eventos de letramentos em diferentes atividades sociais. Essa participação também mostra como o engajamento dos estudantes nessas práticas pode promover o desenvolvimento das capacidades para atuar, por meio da linguagem, nesses eventos. Nesse processo, também fica explícita a importância da participação, em que os estudantes, além de tomarem consciência das atividades que desenvolvem, também colocam em evidência a construção de um papel social dentro da instituição na qual desenvolvem suas atividades, o que contribui para o aprendizado dos vários papéis sociais (BRONCKART, 1997) que vão se delineando ao longo da vida. No caso desses estudantes, sua inserção em eventos de letramentos contribui para a constituição do saber fazer e do saber dizer.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo observar as práticas de letramento acadêmico expressas na voz dos discentes do ensino médio Integrado, do campus Avançado Lajes, segundo sua experiência inicial no campo da pesquisa científica.

Tendo como referência as entrevistas semiestruturadas, os estudantes responderam a questões que envolviam a descrição de suas experiências no campo da iniciação à pesquisa no ambiente escolar e as principais dificuldades no processo de escrita e aprendizagem neste contexto.

Como podemos observar nas análises, os estudantes apontam o ambiente escolar do IFRN como propício e estimulador no que se refere ao contato com diferentes gêneros de texto, nas mais diversas atividades propostas. Outro fator destacado pelos discentes é que a proposta de formação humana integrada adotada pelo instituto favorece práticas de letramentos diversas.

A pesquisa e a extensão aparecem como práticas acadêmicas que estimulam o processo de escrita e leitura no ambiente escolar, favorecendo e aprimorando as habilidades de letramento. Entre os gêneros de texto citados pelos discentes, o resumo, a resenha e o relatório aparecem como os mais recorrentes, além dos relatórios e da leitura de gráficos sobre determinada área de conhecimento.

A escrita de textos para apresentação em eventos científicos sob a forma de pôster, comunicação oral e painéis acadêmicos constitui alguns eventos de letramentos acadêmicos pontuados pelos discentes, que, na sua avaliação, contribuíram para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita no processo de sua formação.

Por fim, acreditamos que a escola pode e deve contribuir para o processo de formação do cidadão crítico e reflexivo e que a atividade de pesquisa acadêmica pode contribuir de forma substancial para o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam o aluno agir sobre o mundo de forma autônoma e responsável, contribuindo também para o desenvolvimento científico da sociedade em que vivemos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 maio 2018.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012 (1997).
- COLLINS, J., & MICHAELS, S. A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da alfabetização. In GUMPERZ: J. C. (Org.) **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- COUTINHO, M.A.D.C. Descrever gêneros de textos: resistência e estratégias. In: BONINI, A.; FIGUEIREDO, D.C.; RAUEN, F. (Ed.). Proceedings of the 4th SIGET. **International Symposium on Genre Studies**. Publicação em CD, 2007.
- KLEIMAN, A.B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242> Acesso em: 17 dez. 2019. doi:<https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>.
- _____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, p. 157- 166, jun. 1998.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, p. 5-32, 2008.

MATENCIO, M.L.M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: **Scripta**, v.6, n.11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.

MOTTA-ROTH, D. Desenvolvimento do letramento acadêmico por engajamento em práticas sociais na universidade. In: VIAN JR. O.; CALTABIANO, C. (Orgs.). **Língua(gem) e suas múltiplas faces**: estudos em homenagem a Leila Bárbara. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

RIBEIRO, V. M. (Org.) **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

Enviado em 31/12/2020

Avaliado em 15/02/2021

ANÁLISE RETÓRICA DOS CONTOS *PORÉM IGUALMENTE E DEBAIXO DA PELE, A LUA*, DE MARINA COLASANTI: UM CONVITE AO DEBATE SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO EM SALA DE AULA

Renan Paulo Bini²⁶
Jocimar Bertelli²⁷

Resumo

Objetiva-se, neste artigo, identificar como as categorias retóricas *ethos*, *pathos* e *logos* materializam-se linguisticamente em contos da obra *Um espinho de Marfim e outras histórias*, de Marina Colasanti, especificamente, os contos *Porém igualmente* e *Debaixo da pele, a lua*. Considerando a literatura e a construção imagética dos personagens como representações verossímeis de aspectos biopsicossociais relacionados ao contexto histórico e cultural da sociedade, aplica-se a análise com base nos estudos da Retórica e, a partir das análises, discute-se como a aplicação de reflexão teórica sobre os contos pode contribuir para o debate sobre Gênero em sala de aula.

Palavras-chave: Retórica; Gênero; Empoderamento Feminino.

Abstract:

The objective of this article is to identify how the rhetorical categories *ethos*, *pathos* and *logos* materialize linguistically in tales from the work *Um Espinho de Marfim e outras histórias*, by Marina Colasanti, specifically, the tales, *Porém igualmente* and *Debaixo da pele, a lua*. Considering the literature and the imagery construction of the characters as credible representations of biopsychosocial aspects related to the historical and cultural context of society, the analysis based on the studies of Rhetoric is applied and, from the analyzes, it is discussed as the application of reflection theory about tales can contribute to the proposition of the debate on Gender in the classroom.

Keywords: Rhetoric; Genre; Female Empowerment.

Introdução

O objetivo deste artigo consiste em apresentar a análise retórica dos contos *Porém igualmente* e *Debaixo da pele, a lua*, da obra *Um espinho de Marfim e outras histórias*, de Marina Colasanti. Considera-se que a argumentação nos contos se constrói por meio da manipulação da imagem da narradora-protagonista (*ethos*), do discurso (*logos*) e do conjunto de emoções que são suscitadas nos leitores (*pathos*).

Neste artigo, com base nos estudos de autores como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), Adam (2016), Amossy (2016), Maingueneau (2016), Bini, Andrade e Cerezoli (2017) e Bini (2019), identifica-se como o *ethos* feminino é materializado linguisticamente nos textos de Colasanti e, na sequência, discute-se como o debate sobre gênero pode ser realizado em sala de aula.

De acordo com os teóricos que norteiam as discussões da Nova Retórica, na argumentação, o *pathos* é construído a partir da indução de um conjunto de valores e crenças do

²⁶ Doutorando em Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná –Unioeste; Bolsista da Capes; Mestre em Letras; Especialista em Marketing, Propaganda e Vendas; Graduado em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo; e Graduado em Letras Português e Italiano.

²⁷ Mestre em Letras; Especialista em Língua Inglesa – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste; Graduada em Letras Português e Italiano; Graduada em Tecnologia em Processos Gerenciais; Graduada em Pedagogia.

auditório. Assim, conforme é demonstrado a seguir, nota-se que o *ethos* de ambos os contos materializa-se linguisticamente e apresenta-se a seus interlocutores a partir de convenções sociais e culturais do contexto contemporâneo, que se evidencia a ascensão da mulher na Literatura, não mais apenas como objeto narrativo, mas também como expressão, o que, de acordo com Navarro (1995, p. 14), garante “à mulher a voz adequada para falar por si mesma”.

Para o desenvolvimento deste percurso, na seção *Discussão teórica*, apresentam-se preceitos da Retórica e da Literatura que fundamentam as análises deste artigo. Na seção *Análise Retórica dos contos e convite ao debate sobre Gênero*, são analisados os contos que compõem o *corpus* deste artigo, com foco na aplicabilidade das reflexões no ambiente de sala de aula. Na sequência, apresentam-se as considerações finais e as referências deste trabalho.

Discussão teórica

Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), o objetivo da Retórica é a argumentação persuasiva desenvolvida por meio de um conjunto de procedimentos discursivos mobilizados para conseguir adesão do auditório à tese proposta no discurso. Os pesquisadores observam o fenômeno da argumentação considerando o auditório e o orador em textos escritos, sendo uma releitura da teoria desenvolvida por Aristóteles (2017, p. 45), que foi o primeiro a constatar a existência de três meios de persuasão: “O primeiro depende do caráter pessoal do orador; o segundo, de levar o auditório a certa disposição de espírito; e o terceiro, do próprio discurso no que diz respeito ao que demonstra ou parece demonstrar”.

Segundo Adam (2016), os estudos retóricos, influenciados pela perspectiva aristotélica, consideram que a argumentação possui três polos complementares, presentes em qualquer movimento argumentativo: o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. Conforme o autor, esses três componentes podem ser manipulados pelo orador para conseguir a adesão do auditório. De acordo com Adam (2016, p. 94), a prioridade atribuída a cada um desses polos, *ethos*, *pathos* e *logos*, “tem efeitos tanto sobre sua composição [discurso] quanto sobre seu estilo, nos detalhes de sua verbalização”.

Nota-se que a argumentação é construída de diferentes formas nos diversos gêneros discursivos e contextos de circulação. Se, por um lado, na época de Aristóteles, na Grécia antiga, a construção do *ethos* estava ligada principalmente a um caráter pessoal do orador, por outro lado, em textos literários, na atualidade, a construção do *ethos* é realizada no discurso, por meio das escolhas lexicais do produtor do texto para a composição das personagens e do narrador (BINI, 2019).

Considera-se, neste artigo, que o gênero conto também é argumentativo e procura aumentar a adesão dos leitores às teses defendidas, uma vez que, conforme Koch (2002, p. 136), o discurso é repleto de “intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso”. Para isso, apresenta argumentos compatíveis com as expectativas dos interlocutores e utiliza diferentes estratégias retóricas para o convencimento. Nessa perspectiva, são consideradas pesquisas já realizadas sobre a argumentação, com enfoque específico na forma em que elementos linguísticos imprimem sentidos.

A literatura consultada demonstrou que a concepção de *ethos* é estudada por diferentes correntes teóricas. Na Análise do discurso, por exemplo, Amossy (2016, p. 9) classifica o *ethos* como o “processo de construção de uma imagem de si com o intuito de garantir sucesso retórico”, e Maingueneau (2016, p. 70) afirma que o *ethos* “está ligado à enunciação, não a um ser extradiscursivo sobre o enunciador”. Na perspectiva da Semântica Formal, observou-se Dascal (2016, p. 57), que afirma que o *ethos* é “o caráter apropriado a cada tipo de discurso que o orador deve se preocupar em projetar”. Já na Retórica, Mosca (2001, p. 22) afirma que o *ethos* “envolve a disposição que os ouvintes conferem aos que falam”, e Dittrich (2012, p. 281) demonstra que o

ethos é um modo de persuadir um auditório “mediante a credibilidade do orador constituída pela sua imagem social e pela representação construída ao longo de seu discurso”.

Para compreender o conceito de *pathos*, pode-se recorrer a Dittrich (2012), que afirma que este é um modo de persuadir por meio do “apelo às paixões da plateia”. Mas também se consideram os estudos de Dascal (2016, p. 57), que afirma que o *pathos* é o “conjunto de emoções que o orador tenta suscitar em seu auditório” e de Amossy (2016b, p. 123), que demonstra que “a importância atribuída ao auditório acarreta naturalmente a insistência no conjunto de valores, de evidências, de crenças, fora dos quais todo diálogo se revelaria impossível; em outras palavras, conduz a uma doxa comum”.

Já o termo *logos* pode ser traduzido, do grego, como “fala” ou “discurso” e, em segundo, “razão” ou “exercício da razão”. Mosca (2001, p. 22), por exemplo, que realizou estudos considerando as pesquisas de Perelman e Olbrechts-Tyteca, define o *logos* como “palavra e razão” e afirma que “não existe discurso sem auditório e não há argumentação sem retórica”. Também, para a pesquisadora, todo discurso “é uma construção retórica, na medida em que procura conduzir o seu destinatário na direção de uma determinada perspectiva do assunto, projetando-lhe o seu próprio ponto de vista, para o qual pretende obter adesão” (MOSCA, 2001, p. 23).

Assim, observa-se, também, a necessidade de se considerar, para as análises, a biografia da autora. Marina nasceu em 1937 na cidade de Asmara, capital da Eritreia. Também morou em Trípoli, na Líbia, mudou-se para Itália e, em 1948, transferiu-se com a família para o Brasil, onde vive na cidade do Rio de Janeiro. É casada com o também escritor Affonso Romano de Sant'Anna e tem duas filhas, Fabiana e Alessandra Colasanti. Ainda, de acordo com a biografia da autora:

De formação artista plástica, ingressou no Jornal do Brasil, dando início à sua carreira de jornalista. Desenvolveu atividades em televisão, editando e apresentando programas culturais. Foi publicitária. Traduziu importantes autores da literatura universal. Seu primeiro livro data de 1968. Hoje são mais de cinquenta títulos publicados no Brasil e no exterior, entre os quais livros de poesia, contos, crônicas, livros para crianças e jovens e ensaios sobre os temas literatura, o feminino, a arte, os problemas sociais e o amor. Por meio da literatura, teve a oportunidade de retomar sua atividade de artista plástica, tornando-se sua própria ilustradora. Sua obra tem sido tema de numerosas teses universitárias. É uma das mais premiadas escritoras brasileiras, detentora de vários prêmios Jabutis, do Grande Prêmio da Crítica da APCA, do Melhor Livro do Ana da Câmara Brasileira do Livro, do prêmio da Biblioteca Nacional para poesia, de dois prêmios latinoamericanos. Foi o terceiro prêmio no Portugal Telecom de Literatura 2011. Tornou-se *hors-concours* da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), após ter sido várias vezes premiada (COLASANTI, 2012, sp.).

Considerando os mais diversos contextos em que Colasanti esteve, evidencia-se que a escritora observou e vivenciou transformações sociais e culturais paradigmáticas em relação aos papéis sociais desempenhados pelas mulheres. Processo este que foi influenciado pela II Guerra Mundial, com a emergência da mulher no mercado de trabalho, pela Guerra Fria, pelo avanço tecnológico e pela democratização do ensino e de tecnologias, além das experiências múltiplas ao conhecer e vivenciar a realidade cultural de países diferentes. Considerando a importância da literatura enquanto expressão contextual, Candido destaca:

Toda obra é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confiança. um esforço de pensamento, um assomo de intuição, tornando-se uma 'expressão'. A literatura, porém, é coletiva, na medida em que requer uma certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza

afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento - pra chegar a uma 'comunicação'. Assim, não há literatura enquanto não houver essa congregação espiritual e formal, manifestando- se por meio de homens pertencentes a um grupo (embora ideal), segundo um estilo (embora nem sempre tenham consciência dele); enquanto não houver um sistema de valores que enforme a sua produção e dê sentido à sua atividade; enquanto não houver outros homens (um público) aptos a criar ressonância a uma e outra; enquanto, finalmente, não se estabelecer a continuidade (uma transmissão e uma herança) que signifique a integridade do espírito criador na dimensão do tempo (CÂNDIDO, 2000, p.137).

Voltando aos textos, bem como à possibilidade de utilizá-los no debate sobre gênero em sala de aula, para a análise, destacamos que as categorias da Retórica estão interligadas: por meio do *pathos*, ou seja, das emoções e das expectativas dos leitores em relação à obra e induzidas considerando o contexto social, histórico e cultural, constrói-se o *ethos*, ou a imagem do eu-lírico ou narrador, dependendo da estrutura textual. E, ao mesmo tempo, destaca-se que o *ethos* será coerente e convencerá por meio do *logos*, ou seja, por meio da narrativa e da contextualização motivada pelotexto.

Análise Retórica dos contos e convite ao debate sobre Gênero

De acordo com Masina (1999), escritora da “Apresentação” do livro *Um espinho de Marfim e outras histórias*, de Marina Colasanti, “o feminino é, para a escritora, mais do que tema ou assunto literário. Sensível às diferenças femininas, sua voz adere à linguagem do texto, do que resulta o caráter lírico de algumas narrativas” (COLASANTI, 1999, p. 05). Nessa perspectiva, considerando a possível intencionalidade da autora em provocar a reflexão e a criticidade em suas leitoras, faremos análises com o intuito de propor e embasar o debate em sala de aula sobre questões de gênero por meio da Literatura e da Retórica, conforme a proposta de Bini, Andrade e Cerezoli (2017), que também analisaram a possibilidade da realização do debate sobre gênero, em sala de aula, a partir da análise de contos de Marina Colasanti.

O primeiro conto, *Porém igualmente*, apresenta a marca da adversidade como objeto de força. Considerando a materialidade linguística do conto, recorreremos à Moderna Gramática Portuguesa, de Bechara (2015), ao definir o elemento lexical “porém” como uma conjunção adversativa. De acordo com o estudioso, as conjunções adversativas “enlaçam unidades apontando uma oposição entre elas”. Considerando os estudos de Ducrot (1987), podemos afirmar que “porém” possui uma carga semântica muito maior do que a de uma conjunção, podendo ser compreendido como um operador argumentativo que contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias, e, na perspectiva da Retórica, podemos afirmar que é uma escolha do enunciador com o intuito de persuadir por meio do *logos*.

As escolhas lexicais da escritora, bem como a distribuição destas palavras no conto, permitem que os interlocutores busquem significados extralinguísticos para a relação amorosa da personagem. Inicialmente, a autora apresenta a protagonista do conto – D. Eulária. A protagonista é reconhecida socialmente (vizinhos e parentes), vista quase como uma divindade (santa e anjo) – porém – na história desta grande mulher, existe uma oposição chamada “marido”. Ele não tem nome, pode-se perceber a sua insignificância diante da grandeza do Dona – porém – no contraste desse relacionamento também existe o vício, ao qual o marido é submisso e débil, pois somente quando o “marido (está) mais bêbado que de costume”, mostra a sua força física diante da mulher.

Marina Colasanti é uma escritora reconhecida por sua luta feminista, de forma que, apesar do conto *Porém igualmente* ter apenas algumas linhas e terminar sem o tradicional final feliz de um relacionamento amoroso, a autora nos apresenta uma literatura em que o destaque é a voz feminina

e o seu empoderamento, possibilitando um amplo debate sobre a temática em sala de aula. A representação da letra D em caixa alta, antes do nome da protagonista, é utilizado pela autora com o intuito de destacar a importância social da personagem: ela é uma Dona que, apesar dessa sua altivez – ou talvez exatamente por isso – ela, a D. Eulária, é uma mulher que não é bela.

Na perspectiva da Retórica, considerando a importância de o *ethos* convencer o auditório sobre as teses defendidas, nota-se que, primeiramente, a autora não desconsidera as crenças e a cultura do auditório que, geralmente, minimiza as agressões masculinas e eleva o papel da mulher que sofre calada com o intuito de garantir a continuidade da instituição familiar.

No entanto, para provocar a reflexão sobre a necessidade de mudança nesse paradigma, após o uso do operador argumentativo “porém” e do elemento de modalização epistêmico “igualmente”, que faz com que os leitores sejam orientados a considerar a expressão como verdadeira, apresenta um argumento mais forte e apelativo emocionalmente por meio do uso de uma figura de linguagem “D. Eulária rompeu em asas o vôo de sua trajetória” (COLASANTI, 1999, p. 26). Destacamos que a argumentação do conto centra-se no *logos* devido às escolhas lexicais que modalizam a interpretação – porém – só é possível graças à recorrência do extralinguístico por meio do *pathos*.

No conto *Debaixo da pele, a lua*, observa-se as marcas do rito de passagem que transforma a vida da mulher. Destaca-se novamente o uso do operador argumentativo porém: “Chegado o tempo, a moça se fez mulher. Mulher não como as outras, **porém**”. A narradora também utiliza de uma metáfora ao dizer que a personagem possui “a lua debaixo da pele” com referências às qualidades singulares da jovem que a destacam em relação às outras: “Nunca ele havia encontrado uma mulher como aquela, mais semelhante às pérolas do que às outras mulheres” (COLASANTI, 1999, p.85, grifos nossos).

Por meio da ficção a autora relata como as mulheres na sociedade são objetificadas na medida em que os anseios femininos não recebem voz diante do homem mais rico da região que: “**Imediatamente**, a quis em casamento”. Na frase, a autora utiliza o advérbio “imediatamente” com carga semântica de modalizador epistêmico. O elemento é utilizado com o intuito de direcionar a interpretação dos interlocutores sob a relação assimétrica de gênero e capital, o que, provavelmente, não provoca nenhum estranhamento entre os interlocutores já que estes comportamentos são socialmente aceitos pelo auditório (*pathos*) (COLASANTI, 1999, p.85, grifos nossos).

E continua a utilizar operadores argumentativos: “Na escuridão do quarto nupcial, **porém**, surpreendeu-se o homem percebendo que a pele da esposa não era tomada pelas sombras **mas**, ao contrário, destacava-se ainda mais pálida do que ele a havia visto àquela tarde”. Destaca-se que o texto pode ser utilizado, por exemplo, no Ensino Médio, e o professor de Língua Portuguesa pode realizar um trabalho em sala de aula, abordando a fase de transição da vida entre a infância e a idade adulta, caracterizada como adolescência. O texto, nesse caso, possibilita reflexões culturais e paradigmáticas. Questões como: “por que a subordinação e o silenciamento feminino no início do conto não são questionados pelos interlocutores?” Destaca-se que além do debate social o professor terá à disposição um ótimo objeto para abordar o poder argumentativo da língua.

Da mesma forma que expõe a delicadeza da mulher, a autora também apresenta a fragilidade do homem na medida em que sua ganância e insegurança não permitem que ele aceite uma mulher com mais brilho do que ele e seu dinheiro. Assim, conforme demonstrado por Bini, Andrade e Cerezoli (2017), nota-se que os contos de Marina Colasanti permitem a reflexão dos papéis sociais de gênero, abordando a construção de identidade e sua representatividade no meio social em que vivem.

Na seqüência, a autora apresenta uma nova forma de objetificação feminina diante de outra figura masculina: a do “ladrão”. O estereótipo é construído linguisticamente para desenvolver, imageticamente, a representação do homem que aproveita da vulnerabilidade biológica feminina para forçar-lhe a situações às quais esta não manifesta interesse. A autora apresenta, também, o quanto o brilho de diversas mulheres é apagado diante do tolhimento da liberdade física ou de ideias e da violência física ou simbólica masculina que também a abandona quando esta dominação aparenta ser vantajosa.

A autora conclui seu conto de forma ambígua, fazendo com que os interlocutores tenham interpretações diferenciadas a partir do conhecimento de mundo, cultura e de experiências singulares. O que fica claro é que a mulher, livre da dominação e da ofuscação masculina, torna-se brilhante novamente. Porém, em relação à dama que lhe busca, não é possível afirmar se esta trata-se de uma nova companheira (relacionamento homoafetivo), a morte (considerando o imaginário social mitológico em torno da construção imagética da personagem), ou se a personagem encontra-se com a versão livre e empoderada de si. Independentemente da interpretação, o conto propicia uma ótima reflexão em sala de aula.

Considerações Finais

Por meio da análise dos contos *Porém igualmente* e *Debaixo da pele, a lua*, proporcionada a partir das discussões teóricas realizadas neste artigo, é possível afirmar que a partir da Retórica podemos compreender o caráter argumentativo presente em obras literárias. Além disso, considerando o papel social dos professores em fazer da educação um instrumento de mudança de vida dos alunos por meio do desenvolvimento da leitura crítica, é importante destacar que as leituras realizadas para a tessitura deste artigo e as reflexões apresentadas são muito úteis à aplicabilidade de discussões no cotidiano escolar.

Referências

- ADAM, J. M. *Imagens de si e esquematização do orador: Pétain e De Gaulle em junho de 1940*. AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- AMOSSY, R. *O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos*. AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016b.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução: Edson Bini. 1rp. São Paulo: EDIPRO, 2017.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Nova edição revista e ampliada pelo autor. 38 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BINI, R. P. *O ethos de Iracema: análise retórica da voz feminina na obra de José de Alencar*. **Revista de Literatura, História e Memória**. VOL. 15 - Nº 26 – 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/rlhm/article/view/23457/15181>. Acesso em 12 set. 2020.
- BINI, R. P.; ANDRADE, M. S. CEREZOLI, J. *Literatura, questões de gênero e sala de aula: análise retórico-discursiva e reflexão literária sobre o conto “A moça tecelã”*. **Revista Travessias**. Cascavel, v. 11, n.1, p. 115–129, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/16600/11278>. Acesso em 10 set. 2020.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000.
- COLASANTI, M. **Um espinho de marfim e outras histórias**. L & PM POCKET, 1999.
- DASCAL, M. *O ethos na argumentação: uma abordagem pragma-retórica*. AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- DITTRICH, I. J. *O Ethos na entrevista jornalística: refazer e desfazer uma imagem*. **Caderno de letras da UFF**. Dossiê: Palavra e imagem nº 44, p. 277-293, 2012.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

- KOCH, I. V. **Argumentação e Linguagem**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAINGUENEAU, D. *Ethos*, cenografia, incorporação. AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 69-92.
- MOSCA, L. L. S. Velhas e Novas Retóricas: Convergências e desdobramentos. In: MOSCA, L. L. S. (org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. 2 ed. Humanitas: São Paulo, 2001. p. 17-54.
- NAVARRO, M. H. **Por uma voz autônoma**: o papel da mulher na história e na ficção latino-americanas contemporâneas. NAVARRO, M. H. *Rompendo o silêncio*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 1995.
- PERELMAN, Ch.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- Enviado em 31/12/2020
Avaliado em 15/02/2021

A IMAGINAÇÃO HISTÓRICA E A ESPACIALIZAÇÃO CRÍTICA COMO FORMAS DE DISCUSSÃO DA RESISTÊNCIA E DA RESIGNAÇÃO NA OBRA TRILOGIA SUJA DE HAVANA

Silvia da Silva Nunes²⁸

Resumo

Este artigo discute a imaginação histórica e a espacialização crítica como formas de discussão da resistência e da resignação na obra *Trilogia Suja de Havana* do autor cubano Pedro Juan Gutiérrez. Ao serem trabalhados na obra traz à tona dados contextos (a miséria, a fome, a pobreza, a prostituição, a marginalização), os quais são retratados no cotidiano do protagonista e outros demais personagens, narrativas que perpassam os discursos de resistência e de resignação diante da crise econômica em Cuba.

Palavras-chave: imaginação histórica, resistência, resignação.

Resumen

Este artículo discute la imaginación histórica y la espacialización crítica como formas de discutir la resistencia y la resignación en la obra *La trilogía sucia de La Habana* del autor cubano Pedro Juan Gutiérrez. Al ser trabajado en la obra, saca a la luz contextos de datos (misericordia, hambre, pobreza, prostitución, marginación), que se retratan en la cotidianidad del protagonista y otros personajes, narrativas que impregnan los discursos de resistencia y resignación en el rostro de la crisis económica en Cuba.

Palabras clave: imaginación histórica, resistencia, resignación.

Introdução

A obra *Trilogia Suja de Havana* do autor cubano Pedro Juan Gutiérrez, retrata uma Cuba decadente por meio de crônicas do protagonista Pedro Juan, um jornalista que cansado de redigir textos que ajudavam a disfarçar a situação crítica do país, vai morar em um dos cortiços da capital havana. Um local como os demais tomados pela miséria, fome, pela superlotação dos moradores, de privação da água e energia em certas semanas, e a única perspectiva de vida dos personagens era encontrar uma forma de sobreviver a cada dia.

Contextos evidenciados nas narrativas dos personagens que na maioria são nomeados pelo autor, estes que representam os sujeitos marginalizados e invisibilizados perante o sistema cubano e que geralmente encaram o cotidiano massacrante e caótico, em que os personagens conseguem resistir ou em momentos se resignar diante dele.

Neste sentido, o conceito de resignação na obra acentua a condição do sujeito de não mudar a realidade caótica e assim segundo Fernandes (2001) se submete à uma atitude de conformismo e que não tem como fugir dessa condição e perde a capacidade de compreender o processo das transformações sociais.

Enquanto o conceito de resistência na narrativa de *Trilogia Suja de Havana* vem ressaltar a atitude do sujeito de compreender essa realidade, suas movimentações e de forma consciente resistir ao que foi estabelecido. Concepção que podemos dialogar com o pensamento de Alfredo

²⁸Graduada em Letras pelo Centro de Estudos Superiores de Parintins/CESP da Universidade do Estado do Amazonas/UEA

Bosi (1996) ao acentuar que o sujeito tem o momento de distanciar-se e a partir deste tem a capacidade de ter a visão de si mesmo e de se reconhecer como sujeito, assim, tem o olhar crítico diante ao local em que está inserido.

A partir disso, faz-se o diálogo entre os conceitos da imaginação histórica e da espacialização crítica, ao se referir as perspectivas dos sujeitos perante a crise econômica em Havana, a sua subjetividade relacionada mutuamente ao espaço contínuo (físico ou imaginário), plural e multiforme.

Através de sua subjetividade, determinados sujeitos tenham a noção da vida de miséria, morando em quartos pequenos tomados por baratas e rachaduras, com poucos alimentos, buscando alguma forma de sobreviver, como vender algum objeto, carnes, lagosta, roupas, latinhas, drogas e até mesmo se prostituir.

Por outro lado, outros se resignam diante da realidade caótica que estava passando Cuba, em que o instinto de sobrevivência era visto como algo mais importante, os impedindo de compreender a real situação do país.

Imaginação histórica e especialização crítica: perspectivas do elemento histórico

A imaginação histórica refere-se as várias perspectivas do espaço do elemento histórico, que está sempre em movimento, uma continuidade de ações em que a subjetividade do sujeito absorve, experiência e se interage. Por isso, não se pode falar de imaginação histórica sem espacialização crítica, pois relacionam a subjetividade e o espaço de maneira indissociável nas narrativas latino-americanas.

Esses conceitos em *Trilogia Suja de Havana* revelam a subjetividade do autor Pedro Juan Gutiérrez em que este lança o olhar, sua perspectiva da crise em Cuba por meio do personagem-narrador Pedro Juan e traz através de sua escrita a visibilidade das vozes silenciadas dos sujeitos marginalizados de Havana e que não eram vistas pela história oficial. Como cita Azevedo (2016, p.29):

Reconhecendo silenciamento dos invisibilizados em uma determinada partilha, o autor posiciona-se enquanto subversor da mesma, intervindo, por meio de sua prática estética literária em uma determinada política de visibilidade. A politicidade das obras destacadas de Gutiérrez reside, assim, no modo como o autor se ocupa do que não se vê e sobre o que não se fala, dos que não têm qualidade de dizer e dos que não são vistos, dos espaços *outros* e de tempos que não existem na história oficial.

Por meio de sua prática estética literária Gutiérrez busca trazer à tona as histórias de sujeitos que vivem no limite nestas zonas periféricas, preocupando-se a observá-las e absorvê-las como matéria literária, recriando-as de forma ficcionalizadas e ao mesmo tempo tão fiéis, trazendo um recorte criativo e claro do modo de vida dos bairros periféricos de Cuba. De acordo novamente com Azevedo (2016, p.28) apud Gutiérrez:

O autor ainda afirma que, por meio de sua escrita, busca “observar, em profundidade, as zonas mais escuras da cidade para me apropriar de todo esse material e escrever meus livros. Roubar essas experiências de tanta gente vivendo no limite” (GUTIÉRREZ, 2013, p.29).

Desse modo, a visão do autor traz uma outra faceta da crise econômica em Cuba, especificamente de sua capital Havana, em que a maioria da população encontrava-se na miséria, na

marginalização, sem assistência social, disfarçada e apagada pelas falácias do Governo nos meios de comunicação que buscava permanecer os ideais do regime socialista cada vez mais em atrito.

Tais aspectos retratam uma Cuba que enfrentava uma grave crise econômica-social causada pelo enfraquecimento da União Soviética e que trazia o suprimento das necessidades básicas dos menos favorecidos, os quais eram mais afetados pelas mudanças no sistema político-social do país.

Os personagens de áreas mais pobres tinham que enfrentar o racionamento de água e luz, de morar em prédios superlotados e com risco de desabamento, a área da Saúde era precária em que um único hospital tinha que atender uma demanda de pessoas e não tinha médicos e remédios suficientes.

Assim, Pedro Juan Gutiérrez traz como foco a perspectiva divergente da crise econômica no país nos anos 90, ao ser retratado principalmente no cenário do bairro Centro Havana, no qual havia cortiços superlotados, em ruínas, em que os moradores se tornavam marginais para sobreviver e, além disso, pontua em sua obra temas tabus da sociedade cubana como, por exemplo, a prostituição, a homossexualidade, a corrupção, o racismo e dentre outros. Conforme destaca Santos (2014, p.155):

A obra possui como foco as relações cotidianas na capital da ilha, centradas principalmente no bairro de Cento Habana, onde personagens marginais compõe o cenário de uma cidade em ruínas. A partir da apropriação de códigos e representações sociais que regem esse contexto, o autor expõe conflitos, e tensões sociais, incluindo temas considerados tabus na sociedade cubana durante a experiência socialista, como a corrupção, violência, homossexualidade, opressão de gênero, racismo, imigração, suicídio, repressão, “mercado negro”, e a prostituição feminina e masculina.

Dessa forma, em sua obra temos outro olhar de Cuba, a partir da vivência diária dos moradores do bairro do Centro de Havana, o autor expõe por meio do seu fazer literário criativo experiências de sujeitos marginalizados de uma cidade que se encontrava em uma crítica situação econômica e social.

Os discursos de resistência em Trilogia Suja de Havana

Na obra citada acima, os discursos de resistência enfatizam a ruptura com o pensamento da colonialidade do poder, em questão de o personagem Pedro Juan desmascarar e criticar a condição de subalternidade, de exclusão e de adestramento causados por um sistema político-social deteriorado e excludente como pode-se observar no trecho a seguir:

[..] Eles reduzem o mundo a umas poucas pessoas híbridas, monótonas, aborrecidas e “perfeitas”. E assim querem transformar você num excluído e num merda. Jogam você de cabeça na seita particular deles para ignorar e suprimir todos os outros. E lhe dizem:
“A é assim, meu senhor, um processo de seleção e descarte. Nós somos donos da verdade. O resto que se dane”. E como passam trinta e cinco anos martelando isso no seu cérebro, quando você está isolado se acha o máximo e se empobrece muito porque perde uma coisa bonita da vida, que é desfrutar a diversidade, aceitar que nem todos somos iguais e que se assim fosse seria muito chato. (GUTIÉRREZ, 2008, p.15).

Neste trecho, evidencia-se a resistência como desobediência à permanência do pensamento da colonialidade na civilização moderna, centralizada na supremacia de uma raça sobre as outras,

ocasionando o apagamento do outro em uma condição de marginalização e além do apagamento do racismo na era contemporânea. Concepção que podemos dialogar com Aníbal Quijano:

[...] Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões e subjectivos, da existência social [...] (QUIJANO, 2009, p.75).

Aspecto que podemos encontrar em outro trecho, a respeito do fazer literário do autor que por meio de sua escrita subversiva, seca, feroz e detalhista, procura-se incomodar os que silenciam as vozes dos subalternos e dos escritores transgressores dos padrões literários permeados pela colonialidade do saber, cujos como Pedro Juan Gutiérrez perpassam em suas obras a realidade ficcionalizada do cotidiano massacrante latino americano:

[...] A arte só serve para alguma coisa se é irreverente, atormentada, cheia de pesadelos e desespero. Só uma arte irritada, indecente, violenta, grosseira, pode nos mostrar a outra face do mundo, a que nunca vemos ou nunca queremos ver, para evitar incômodos à nossa consciência (GUTIÉRREZ, 2008, p. 99-100).

A escrita resistente, traz à tona o que estava passando em Cuba, a crise econômica-social atingia de forma caótica o cotidiano dos sujeitos de classes mais baixas, os levando à uma condição de marginalização e pobreza, sua arte vem demonstrar outra faceta desse período do país, na medida que o governo tentava mascarar a situação crítica que o país se encontrava.

Assim, coloca em vista as experiências dos sujeitos que tiveram suas histórias desconhecidas e banalizadas, de como era viver em Cuba e as consequências da crise sob a população. Em que “A escrita de resistência, a narrativa atravessada pela tensão crítica, mostra, sem retórica nem alarde ideológico, que essa “vida como ela é” é quase sempre, o ramerrão de um mecanismo alienante, precisamente o contrário da vida plena e digna de ser vivida” (BOSI, 1996, p.22).

Em outro trecho podemos evidenciar o mesmo aspecto de escrever para enfrentar aos que silenciam as vozes dos sujeitos subalternos e retratar a realidade massacrante:

[...] Em tempos dilacerantes não se pode escrever com suavidade. Sem delicadezas à nossa volta, é impossível fabricar textos refinados. Eu escrevo para provocar um pouco e obrigar outros a cheirar merda. É preciso baixar as fuças até o chão e sentir o cheiro da merda. Assim aterrorizo os covardes e chateio os que gostam de amordaçar aqueles que podem falar (GUTIÉRREZ, 2008, p. 80).

Por meio de sua autonomia literária Gutiérrez compreende os tempos difíceis de Cuba, buscando através de sua escrita o conhecimento das diversas histórias de sujeitos que por muito tempo foram esquecidas e num ato de rebeldia traz à tona o conhecimento desses relatos de pessoas que diariamente tinham uma vida árdua.

Eu não podia mais continuar mais em silêncio, escrevendo bobagens em troca de algum elogio. As regras do jogo eram estritas demais. Só se podia dizer “sim”. E não valia a pena. Mandei tudo a merda e comecei a escrever uns relatos nus. Muitos relatos podiam sair pelados no meio da rua, gritando: Liberdade, liberdade, liberdade! (GUTIÉRREZ, 2008, p. 80).

No trecho acima, o discurso de resistência é evidenciado pelo personagem-narrador Pedro Juan, em que este cansado de redigir textos que mascaravam a real situação caótica de Cuba, decide

escrever o que de fato estava acontecendo como um ato de liberdade para dizer a verdade, a qual o Governo tentava de todas as formas ocultá-la nos meios de comunicação.

No próximo trecho, observa-se a conversa de Pedro Juan com Armandinho, em que os dois discutem sobre a repressão, pessimismo e conformismo das pessoas no país:

E acabou a dignidade. Este país é uma cadeia, e conseguiram enfiar um esquema repressivo na cabeça de todo mundo. A solução para qualquer problema é impor regulamentos, grades, barreiras, disciplina e controle. [...] “A política é a arte de enganar bem”. E ele me respondeu, muito irritado: É por isso que estamos assim. Por causa desse pessimismo e desse conformismo. Temos que enfrentar e denunciar. Temos que lutar e dizer a verdade” (GUTIÉRREZ, 2008, p. 89).

A resistência nos discursos dos personagens é acentuada na medida em que os dois tenham a consciência de como é viver em Cuba, a repressão diária estabelecida pelas intervenções da lei que implicaria uma das formas de violência, ou seja, a institucionalizada.

Além disso, percebem o pessimismo e o conformismo das pessoas diante do caos que o país está passando e que impedem a mudança, mas o personagem Armandinho tem a noção que para mudar tal situação é preciso lutar, denunciar e resistir e demonstrar a verdade do que estava acontecendo em Cuba.

Os discursos de resignação em Trilogia Suja de Havana

Os discursos de resignação na obra de Gutiérrez, revelam a opressão dos sujeitos que aceitam tudo em nome da sobrevivência em um lugar precário e ausente de subsistência de qualidade, aludindo para a submissão do povo perante a dura realidade em Havana e que não fazem nada para mudar tal situação, tais como nos trechos:

“As pessoas andam sujas, malvestidas, com fome, e ninguém fala nada. O caso de cada um é arranjar dinheiro e comida e sobreviver” (GUTIÉRREZ, 2008, p. 202).

[...] “Pessoas magras, mal alimentadas, sujas, sem emprego, bebendo rum o tempo todo, fumando maconha, tocando atabaque, reproduzindo feito coelhos. Gente sem perspectivas, com um horizonte muito curto” (GUTIÉRREZ, 2008, p. 287).

O que se pode observar nos trechos acima, que as pessoas somente tenham a perspectiva de sobrevivência e nada mais além disso, e se acomodam às circunstâncias e da condição de pobres marginalizados, o cotidiano difícil acarretado ainda mais pela crise econômica-social, os fazem perder a noção de sua condição marginalizada e os obrigam agir somente pelo instinto de sobrevivência. Como cita Azevedo (2016, p. 37):

Desvelando vivências marcadas pela pobreza que, pelo instinto de preservação e pela necessidade de sobrevivência, não podem reivindicar a sua dignidade ou moral. O autor inscreve em seu testemunho uma resistência desses sujeitos que, por sua condição de pobres – ou de escravizados, ficam sempre à mercê de migalhas, que lhes garantam uma sobrevivida.

A aceitação de sua condição de marginalizado alude da cumplicidade da opressão, da exclusão social dos mesmos, conformados por qualquer coisa que possam garantir algum dinheiro e comida, rebaixando-se a categoria de subalterno, onde sua identidade e vozes são invisibilizadas pelo outro.

[...] Berta reza muito para a Virgem de las Mercedes e se acostumou com o silêncio, com a fome, com estar muito magra e sem dinheiro, trancada no apartamento, que cada dia fica mais sujo por dois motivos: ela não tem dólares para comprar sabão e detergente e não forças para limpar. Além do mais não se importa (GUTIÉRREZ, 2008, p. 288-289).

A personagem Berta representa o sujeito conformado com sua condição de marginalizado, contenta-se sobreviver a cada dia no limite, sem ao menos ter o dinheiro mínimo para comprar produtos de limpeza, o seu corpo não mais suporta mais os afazeres domésticos. Na mesma condição podemos destacar no seguinte trecho:

[...] Em Centro Havana o pessoal vive de ar. Ninguém tem dólares e a turma lá se acostumou a viver de água com açúcar, rum e tabaco, e muito tambor. Mesmo. Enquanto estamos vivos, o negócio é seguir em frente do jeito que der. Lutar pela vida, por que a morte é certa (GUTIÉRREZ, p. 255-256).

Neste fragmento, observa-se a condição de resignação dos sujeitos do cortiço do Centro Havana, os quais se acostumaram com o cotidiano resumido a sem dinheiro, rum, tabaco e muito tambor e falta de alimentos. O que interessava para essas pessoas é manterem-se vivas a cada dia, pois a morte era certa nos dias difíceis de Cuba. Observa-se que as pessoas estão resignadas diante de sua situação de subalternos e de querer mudar, reivindicar a mudança do período crítico que o país estavam passando, a sobrevivência era vista como a meta mais importante nos dias difíceis.

[...] Ninguém fica triste ou quer se suicidar ou se apavora pensando que os escombros podem desabar e enterrar vivo todo mundo. Não. Muito pelo contrário. No meio do desastre as pessoas riem, sobrevivem, tentam levar a vida do melhor jeito possível e aguçam seus sentidos [...] e desenvolvam diversas habilidades porque sabem que nunca serão grandes, fortes e vencedores (GUTIÉRREZ, p. 288).

No fragmento acima, percebemos a resignação dos moradores diante do desabamento de um dos prédios deteriorados por falta de manutenção, estes se conformam e até se divertem com uma situação que normalmente causaria pânico. As pessoas se acostumaram com essas situações e tornaram-se normais na visão delas, rindo diante do desastre e o que importa é que continuaram vivos e que podem seguir a vida da maneira que for possível.

– Ei, mas o que é isso Pedro Juan? Não vai pescar mais?
– Faz quase vinte dias que não pego nada. Preciso esperar os nortes chegarem. Este vento sul...
– E de que vamos viver?
– Vai se virar no Malécon. Sai essa noite, faz um programa.
– Ah, é. Como é fácil para você! Não esqueça que já recebidas cartas de advertência da polícia [...] (GUTIÉRREZ, 2008, p. 317).

Neste trecho observa-se uma conversa entre os personagens Pedro Juan e Isabel, em que seus discursos percebe-se a resignação de Pedro Juan diante da condição de sua companheira se prostituir no Malécon, um extenso calçadão muito conhecido em Cuba, para ganhar algum dinheiro e sobreviver a cada dia. Ao mesmo que consegue resistir e em outros momentos o personagem se resigna perante o instinto de sobrevivência que era tratado como mais importante pela maioria das pessoas.

Experiências de vida como estas criadas “Com os atos de seleção e combinação, o autor transforma o universo marginal de Centro Havana em signo, transgredindo a realidade do

silenciamento das vozes de sujeitos esquecidos pelo tempo e pelas práticas oficiais” (AZEVEDO, 2016, p. 34).

O autor Pedro Juan Gutiérrez por meio de sua escrita criativa e resistente, recria o Centro de Havana, o seu dia-a-dia tão árduo para todos, acima de tudo, traz as vozes dos sujeitos marginalizados e esquecidos pelas histórias oficiais. As histórias dos moradores são recriadas nas narrativas da obra, um outro olhar do período da ditadura em Cuba, que afetava cruelmente o modo de vida das pessoas dos bairros pobres do país.

Considerações Finais

A obra *Trilogia Suja de Havana* faz um recorte da crise em Havana nos anos 90, a qual na obra é acentuada no cotidiano do protagonista e dos demais personagens, que a cada dia precisam lutar pela sobrevivência na capital. Personagens que vivem num local precário, decadente, que para sobreviver praticam ações lícitas e ilícitas (venda de carne, de roupas, de frutas, de maconha, de objetos, além de se prostituírem).

Situações do cotidiano que evidencia a miséria, a fome, a desigualdade social, a marginalização, a prostituição, destacados pela subjetividade do autor ao retratar sob sua perspectiva tal elemento histórico da crise cubana no espaço da narrativa e do discurso dos personagens.

Nos discursos da obra, evidencia-se os conceitos da resistência e resignação, em que o primeiro vem demonstrar um discurso que percebe a realidade massacrante da crise em Cuba, tem o olhar perceptivo das movimentações que ocorrem no espaço do Centro Havana e o segundo conceito assinala na narrativa o conformismo dos personagens diante a esse cenário tomado pela miséria, fome, desigualdade social e não tenham a iniciativa de mudá-lo.

Temáticas abordadas na escrita nua e crua de Pedro Juan Gutiérrez, que recria através do seu fazer literário, a vida caótica que as pessoas de zonas periféricas viviam diariamente, como as consequências da crise em Cuba afetaram o modo de vida delas, os submetendo a uma condição de marginalizados e desprovidos de necessidades básicas.

Portanto, uma obra que traz à tona o conhecimento da crise cubana com uma perspectiva diferente do elemento histórico, através da subjetividade do autor que reproduz de forma ficcionalizada e fiel as histórias dos sujeitos que diariamente enfrentaram esse tempo crítico e que foram apagadas da história oficial.

Referências

- AZEVEDO, Gabriela Figueiredo. **Entre lugares, entre olhares: as performances da escrita de Juan Gutiérrez**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETRACQEW/1/disserta_o_gabriela_figueiredo_azevedo.pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2018.
- BOSI, Alfredo. **Narrativa e Resistência**. Itinerários, Araraquara, nº 10, 1996, p. 11-27. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2577/2207>>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.
- FERNANDES, Natalia A. Morato. **O conceito de resistência em Benjamin e Adorno**. Araraquara, 2001, p. 169-176. Disponível em:<<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/186/751>>. Acesso em 10 de outubro de 2018.
- GUTIÉRREZ, Pedro Juan. **Trilogia suja de Havana**. Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

_____. **Diálogo con mi sombra:**Sobre el ofício de escritor. Ed. Do autor, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: Epistemologias do Sul.** Org.SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. Editora Almedina, Coimbra, 2009.

SANTOS, Giselle Cristina dos Anjos. **A representação da crise do Período Especial em Cuba na obra Trilogia suja de Havana.** Revista Eletrônica da ANPHL – Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas. N° 17. jul/dez de 2014, p. 139-168.Disponível em:<<http://revistas.fflch.usp.br/anphlac/article/view/2165>>. Acesso em: em 14 de setembro de 2018.

Enviado em 31/12/2020

Avaliado em 15/02/2021