

CHRISTINA BIELINSKI RAMALHO  
GERALDA DE OLIVEIRA SANTOS LIMA  
Organizadoras

# Estudos LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS

EDIÇÃO COMEMORATIVA 10 ANOS DO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UFS



Criação Editora



CONSELHO EDITORIAL  
CRIAÇÃO EDITORA

Fábio Alves dos Santos  
Jorge Carvalho do Nascimento  
José Afonso do Nascimento  
José Eduardo Franco  
José Rodorval Ramalho  
Justino Alves Lima  
Luiz Carlos da Silveira Fontes  
Luiz Eduardo Oliveira Menezes  
Martin Hadsell do Nascimento  
Rita de Cácia Santos Souza

CONSELHO CIENTÍFICO DO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGL/UFS)

Afonso Henrique Fávero  
Alberto Roiphe Bruno  
Alexandre de Melo Andrade  
Ana Maria Leal Cardoso  
Antônio Ponciano Bezerra  
Carlos Magno Santos Gomes  
Christina Bielinski Ramalho  
Cicero Cunha Menezes  
Cleide Emília Faye Pedrosa  
oris Cristina Vicente da Silva Matos  
Fabio Elias Verdiani Tfouni  
Fernando de Mendonça  
Geralda de Oliveira Santos Lima  
Isabel Cristina Michelan de Azevedo  
Jeane de Cássia Nascimento Santos  
Josalba Fabiana dos Santos  
Márcia Regina Curado Pereira Mariano  
Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros  
Maria Leônia Garcia Costa Carvalho  
Maria Lúcia Dal Farra  
Mariléia Silva dos Reis  
Marlene de Almeida Augusto de Souza  
Rafaela Mendes Mano Sanches  
Raquel Meister Ko. Freitag  
Ricardo Nascimento Abreu  
Sandro Marcio Drumond Alves Marengo  
Valter Cesar Pinheiro  
Vanderlei José Zacchi  
Wilton James Bernardo-Santos

**CHRISTINA BIELINSKI RAMALHO  
GERALDA DE OLIVEIRA SANTOS LIMA**  
Organizadoras

# **ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS**

**EDIÇÃO COMEMORATIVA 10 ANOS  
DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UFS**



Criação Editora  
Aracaju | 2018

Copyright 2018 by organizadoras

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei de regência. Poderá ser reproduzido texto, entre aspas, desde que haja expressa marcação do nome dos autores, título da obra, editora, edição e paginação.

A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.619/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código penal.

Projeto gráfico: Adilma Menezes

Capa: Adilma Menezes | Foto © Nuvisage | Dreamstime.com

Catálogo Claudia Stocker – CRB5-1202

Estudos linguísticos e literários - Edição comemorativa  
10 anos do Programa de Pós-Graduação em Letras da  
UFS / Christina Bielinski Ramalho; Geralda de Oliveira  
Santos Lima (Organizadoras.) – Aracaju: Criação, 2018.

406 p. 21cm

ISBN 978-85-60102-14-3

1. Linguística 2. Literatura 3. PPGL-UFS

I. Título. II. Christina Bielinski Ramalho (org.) III.  
Geralda de Oliveira Santos Lima (Org.) IV. Assunto.

CDU 8 (813.7)

A responsabilidade pelo conteúdo dos trabalhos  
publicados é exclusivamente de seus autores.

# Apresentação

*Estudos Linguísticos e literários* (Edição comemorativa 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe) faz-se, neste 2018, canal de divulgação de parte representativa do pensamento crítico que caracteriza as áreas de Linguística e Literatura de nosso programa, por meio da apresentação de textos de docentes que nele atuam e de alguns pares que, assinando textos em coautoria, inserem-se também na comemoração.

Comemorar, por meio de reflexões teóricas e críticas sobre língua, literatura e ensino, esses dez anos de existência é, sim, uma necessidade, porque o sentido da comemoração, mais do que festejar um marco semanticamente vinculado ao que se configura como “dato histórico”, precisa ratificar as possibilidades imensas de transformação social que um programa público de pós-graduação em Letras, em nível de Mestrado e Doutorado, pode e deve oferecer à sociedade sergipana. Por isso, ler os textos apresentados é entrar em sintonia com as motivações que têm levado pesquisadores e pesquisadoras aqui presentes a contribuir para o crescimento do PPGL, ampliando esse potencial de se fazer caminho para o próprio crescimento do estado de Sergipe, do Nordeste e do Brasil.

A realidade se revela e se reinventa por meio da palavra. Tesouro imenso da humanidade, a palavra não pode perder seu protagonismo para o silêncio não-criativo e opressor, que castra o direito de expressão e a beleza do diálogo. Pertencer ao universo das Letras, sejam quais forem os recantos temáticos e as veredas teóricas a partir dos quais se fale, é abraçar o compromisso com a palavra livre que pode brotar de uma

consciência igualmente livre, para a qual o silêncio é apenas um estágio profundamente criativo, do qual derivam as mais diversas formas de expressão oral, gestual e escrita. Por esse direito de amar a palavra e a liberdade, comemoramos os dez anos do PPGL. Que cada texto a seguir seja visto a partir da simultânea ideia de festa e de resistência, de dedicação à pesquisa e ao magistério, de passos individuais e coletivos em direção às novas décadas que virão.

Apresentamos, a seguir, breves linhas sobre o teor de cada capítulo, destacando que a ausência, neste livro, de alguns docentes do programa de modo algum diminui sua importância para a qualidade e a excelência que buscamos alcançar. Uma publicação não nos mede, e as ausências se fazem presentes na coletividade da comemoração. Vamos aos textos.

Em Nós que amávamos tanto a revolução: memórias da resistência, Afonso Henrique Fávero aborda as narrativas de Paulo Cavalcanti, Fernando Gabeira, Alfredo Syrakis, Ferreira Gullar e Cid Benjamin, com a perspectiva de nelas realçar diferentes formas de resistência à opressão e à violência implantadas no Brasil com a chegada da ditadura militar em 1964. A atualidade do recorte ganha, inclusive, dramaticidade pelo fato de a questão ter voltado com força à pauta da realidade nacional.

Promovendo a integração entre o olhar do crítico literário e o do linguista e valorizando a produção cultural nordestina representada pelo folheto de cordel, Alberto Roiphe e Wilton James Bernardo-Santos, em **Dicionário e gramática na literatura de cordel: da institucionalização ao bom humor**, centram-se em dois folhetos: *O linguajar cearense* (2001), da cearense Josenir Lacerda, e *A gramática em cordel* (2011), de Zé Maria de Fortaleza, para, entre outros, refletir sobre o processo de “gramatização das línguas” (Auroux, 1992; 1998), a tensão entre oralidade e escrita e a história das ideias linguísticas.

Alexandre de Melo Andrade, em **Eunice Arruda: a poesia afiando as facas**, traz à cena da crítica literária reflexões sobre *Poesia Reunida* (2012), a obra completa – que se inicia com *É tempo de noite*, de 1960, e chega a *Debaixo do sol*, de 2010 – da paulista Eunice Arruda. A partir da leitura de alguns poemas que integram a obra, Andrade dimensiona a trajetória lírica de Arruda, suas temáticas e os traços de subjetividade que caracterizam sua produção. Em meio às análises, considerações importantes sobre o “ser” da poesia contemporânea.

**A escrita de si e a labiríntica construção da identidade em Alina Paim**, de Ana Maria Leal Cardoso e Márcio Carvalho da Silva, apresenta um retrato da produção ficcional da sergipana Alina Paim, com ênfase nas vertentes memorialista, autobiográfica e combativa de uma escritora engajada com causas políticas e sociais. Os autores destacam, entre outros, as marcas da perseguição política a intelectuais militantes do Partido Comunista Brasileiro, o que, em seu ponto de vista, pode ter sido fator decisivo para que a impressionante produção da autora não tivesse recebido o merecido destaque pela historiografia literária brasileira. As obras *Estrada da liberdade* e *Simão Dias* são especialmente comentadas na abordagem.

Antônio Ponciano Bezerra, Leonor Scliar Cabral e Mariléia Silva dos Reis, com **Linguística aplicada à aprendizagem inicial da leitura: um estudo de caso**, apresentam e analisam o livro didático *Porta Aberta – alfabetização e letramento: 1º ano*, que, por ser o mais adotado nas escolas públicas de Aracaju/SE, oferece dados importantes para se refletir sobre a realidade relacionada aos primeiros passos da aprendizagem de leitura. Em seguida, o Sistema Scliar de Alfabetização, cuja fundamentação teórica dialoga com a neurociência, a linguística, a psicolinguística e a neuropsicologia, é apresentado, de forma a dar realce à proposta de ensino voltada para a formação de um leitor crítico fluente. A necessidade de um enfrentamento consistente do analfabetismo funcional e da ênfase

nas relações sociais que deve permear esse enfrentamento dão a tônica da abordagem do trio de pesquisadores.

Em **CIMEEP: o gênero épico em discussão**, Christina Bielinski Ramalho apresenta o percurso traçado pelo Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos, desde sua concepção inicial, em 2013, até sua oficialização, em 2015, como primeiro centro internacional de pesquisas da Universidade Federal de Sergipe. Abordando a questão teórica sobre a permanência do gênero épico através dos tempos e destacando as contribuições do grande número de pesquisadores e pesquisadoras nacionais e estrangeiros/as que integram hoje o CIMEEP, Ramalho também dimensiona as possibilidades de parcerias e pesquisas que o centro trouxe para quem, no Brasil, escolheu o épico como corpus.

Cicero Cunha Bezerra, por sua vez, oferece-nos, em **Clarice Lispector: idiotice e santidade**, uma abordagem inovadora à obra clariciana, em que vieses temáticos como a “idiotice” e a “santidade” são contemplados à luz da intercessão entre literatura, filosofia e religião. Assim, ainda que tome as duas extremidades da ficção de Lispector, *Perto do coração selvagem* e *A hora da estrela*, seu primeiro e seu último romances, para “atar as pontas” de uma leitura estética e conceitual, Bezerra, dialogando com Michel de Certeau, propõe o reconhecimento dessas temáticas como componentes do próprio olhar que, de forma geral, Clarice Lispector lançou sobre o mundo.

No capítulo **Análise Crítica do Discurso no PPGL: pesquisas e contribuições sociais**, Cleide Emília Faye Pedrosa homenageia os 10 anos do PPGL, inventariando as pesquisas fundamentadas em teorias da Análise Crítica do Discurso (ACD) que foram desenvolvidas e estão em desenvolvimento no programa, sob sua orientação, em nível de Mestrado e Doutorado. Pedrosa inicia seu texto trazendo informações sobre a ACD e passa, em seguida, a discorrer individualmente sobre essas

pesquisas, destacando nelas, entre outros, o princípio de se fazerem instrumentos de oposição à desigualdade social e de emancipação de vozes discriminadas.

**Identidades em ebulição: relações étnico-raciais e de gênero/sexualidades na pesquisa em Linguística Aplicada**, de Doris Cristina Vicente da Silva Matos, discorre sobre os resultados de pesquisa de Iniciação Científica em Linguística Aplicada realizada na UFS, com o objetivo principal de refletir sobre o “processo de construção das identidades sociais de raça, etnia, gêneros e sexualidades” no âmbito da “educação linguística em espanhol”. Dialogando com teorias que valorizam a perspectiva da educação intercultural, Matos salienta a necessidade de se pensarem questões como a interculturalidade, a decolonialidade e as identidades sociais, de modo a realizar o que Fabrício chama de “desaprendizagem” em prol de se atenderem às demandas reais de uma sociedade marcada por polêmicas estruturas de discriminação e subserviência a modelos rígidos e paradigmáticos que desconsideram essa realidade.

Em **Argumentação e construção de sentidos em artigos de opinião**, Isabel Cristina Michelan de Azevedo toma como corpus o gênero textual artigo de opinião e, a partir de princípios teóricos da Semântica e da Pragmática, reflete sobre o processo de referenciação em interface com os estudos discursivos, buscando, através do gênero em foco, investigar como se constituem os “objetos do discurso” de modo a, com essa reflexão, promover oportunidades de melhor se compreender a argumentação dentro de um contexto social permeado de negociações entre diferentes “visões e vozes”. Nesse sentido, aspectos como modificações, ratificações e recategorizações de referentes, e a elaboração de posicionamentos tornam-se, no âmbito do artigo de opinião, focos de atenção para valorizar o que, nesse gênero, pode se fazer instrumento para uma circulação mais democrática de diferentes visões de mundo.

Josalba Fabiana dos Santos, em “**Quem essa manca pensa que é?**”, centra suas reflexões em *Um crime delicado* (1997), de Sérgio Sant’Anna. O narrador, Antônio Martins, apresentado como crítico de teatro, e seu objeto de desejo/afeto, a modelo Inês, cuja beleza convive com o fato de ser manca, são os protagonistas da análise apresentada, que busca realizar uma leitura densa de episódios dramáticos, que envolvem circunstâncias como o estupro e o ciúme. A partir do fato de Inês ser manca, o texto propõe o diálogo com *Memórias póstumas de Brás Cubas*, com cujo narrador Antônio Martins guarda semelhanças, enquanto, entre Eugênia e Inês, segundo Santos, há diferenças marcantes.

**Tempos modernos: entre a disciplinarização e a resistência**, de Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros, põe em foco o filme *Tempos Modernos* (1936), de Charles Chaplin, e, promovendo um diálogo amplo com visões teóricas como as Deleuze, Foucault e muitos outros, propõe uma análise discursiva da obra que levará em conta fenômenos como as *curvas de visibilidade*; a *enunciabilidade*; as *linhas de força*; as *linhas de subjetivação*; entre outros aspectos teóricos, para aproximar oito *sequências enunciativas* do filme e um recurso de propaganda eleitoral da campanha presidencial de Fernando Haddad no segundo turno de 2018. Essa aproximação chegará ao eixo “trabalho/loucura/felicidade”, sustentado por *Tempos modernos* e passível de ser relido a partir da realidade de nosso próprio tempo.

**Docência, aposentadoria e velhice em *O sonho e a sina*, de Núbia Marques**, Maria Leônia Garcia Costa Carvalho, dá destaque à obra *O sonho e a sina* (1998), da sergipana Núbia Marques, sublinhando o discurso feminino representado pela personagem Anastácia, que, sendo mulher, mãe e professora inserida na sociedade sergipana dos anos 40, permite que tenhamos um retrato da estrutura patriarcal da época. Além disso, avançando no tempo, o romance revela marcas históri-

cas, políticas e sociais das décadas posteriores, e, ao mesmo tempo, põe em pauta questões relacionadas à velhice, que são exploradas por Carvalho, por meio de uma abordagem que dialoga com a Análise do Discurso Francesa.

**O cerco rompido (leitura de *O círculo*, de Alina Paim)**, ensaio de Maria Lúcia Dal Farra dedicado ao romance *O círculo*, de Alina Paim, que completou 53 anos em 2018, explora a estética de Paim, destacando-lhe a sensibilidade; a metalinguagem; o tratamento dado ao tempo como categoria; os “achados” e o “maravilhamento” que causa. Dal Farra, com sua abordagem, que tanto retoma alguns aspectos relacionados à fortuna crítica de Paim quanto se debruça sobre as relações entre o texto bíblico e as desventuras da personagem Catarina, objetiva deixar um convite expresso à busca pela leitura integral da obra.

**O mal sob batina: o mito dos jesuítas nas páginas dos jornais e na ficção de José de Alencar**, de Rafaela Mendes Mano Sanches, nos leva à produção jornalística de meados do século XIX e à produção alencariana em prosa, propondo uma leitura da presença da religiosidade representada pela figura dos jesuítas nos romances históricos de Alencar e no drama *O Jesuíta*. Confrontando dados históricos com o projeto literário do romancista e dramaturgo, Sanches detalha os contornos próprios das propagandas antijesuítas que circulavam na sociedade fluminense à época de Alencar e estabelece relações entre sua ficção, seus pontos de vista e a configuração do romance-folhetim como “arma literária” contra os loiolanos.

**Trajatória da caracterização sociolinguística da fala sergipana**, assinado por Raquel Meister Ko. Freitag, também é um texto memorialista. Nele encontramos registros sobre os primeiros passos da Sociolinguística na Universidade Federal de Sergipe e considerações sobre as abordagens ao “falar sergipano” que, pouco a pouco, foram se transformando em sintonia com a inovação crescente nas metodologias de pesquisa. No

percurso relatado, Freitag destaca, entre outros, a presença de Sergipe no Atlas Linguístico do Brasil; os estudos dialetológicos de Cardoso; as abordagens sociolinguísticas de Souza Neto ao fenômeno da palatização em Aracaju; a criação, em 2007, do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade, o Gelins; o banco de dados Falares Sergipanos; e o Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB) (Marengo; Freitag, 2016). Movida pelo objetivo de destacar as pesquisas “que têm colocado o estado no mapa, não só da descrição linguística, mas da abordagem teórico-metodológica no campo da Sociolinguística”, Freitag nos oferece, enfim, uma visão panorâmica do envolvimento de docentes e discentes com o crescimento da Sociolinguística em Sergipe, de que ela própria se faz expoente.

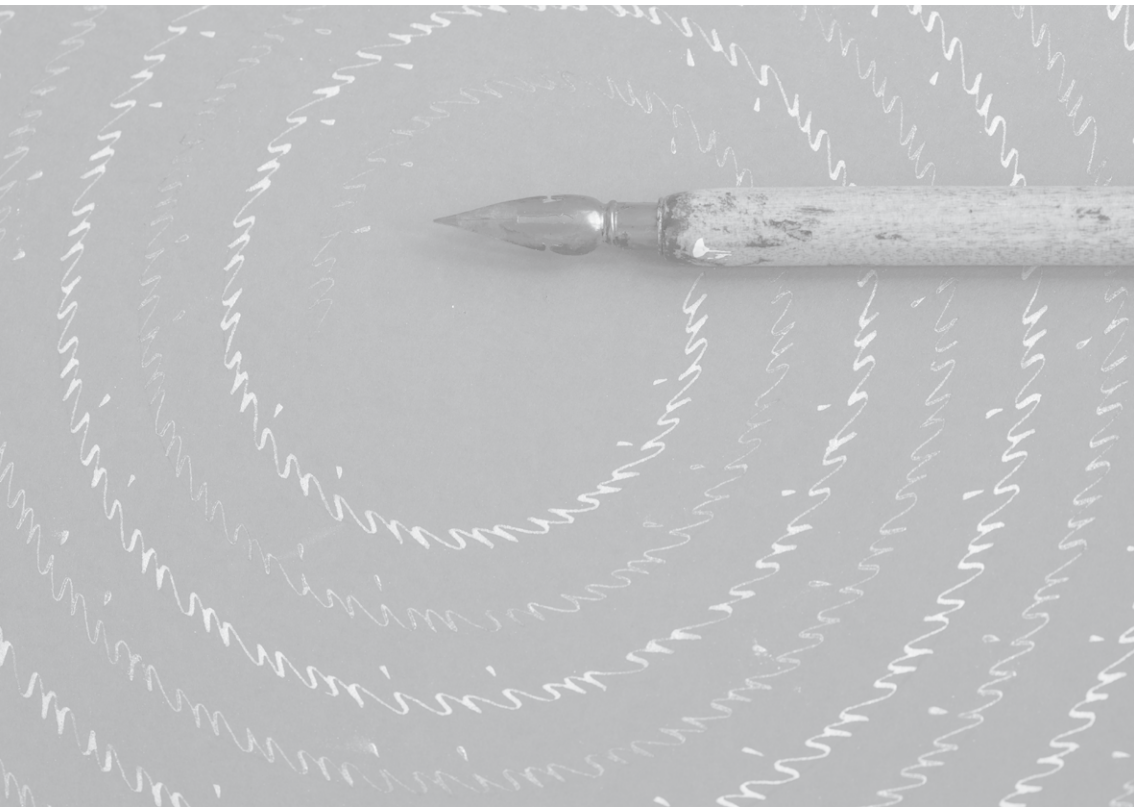
Por fim, no último capítulo do livro, Vanderlei J. Zacchi e Erika Mayra Pereira dos Santos, em **Instrumentalismo e geopolítica na aprendizagem de inglês e espanhol**, propõem uma reflexão sobre o ensino de língua espanhola e de língua inglesa no Brasil, sustentada pela observação simultânea de parâmetros legais e curriculares e da realidade prática, que envolve aspectos políticos e culturais. Zacchi e Santos realçam, ainda, as circunstâncias relacionadas à hegemonia do inglês em contraposição à desejada aproximação entre o Brasil e os demais países da América Latina. O foco principal volta-se para as concepções de “língua estrangeira”, o instrumentalismo e a geopolítica no âmbito da preferência por uma língua estrangeira no ensino médio, e traz a análise de questionários aplicados a quinze alunos de cinco escolas do estado de Sergipe.

Concluimos expressando nossos agradecimentos aos autores e às autoras que contribuíram para a materialização deste livro-comemorativo e convidando leitores e leitoras, após o encontro com os textos, a visitarem a página do PPGL e conhecerem um pouco da história de seus dez anos de existência, incluindo aí a chegada do Doutorado em 2017 e a obtenção

do conceito 4 na última avaliação da Capes, que serviu de estímulo para continuarmos caminhando em direção às já comentadas qualidade e excelência que desejamos que sejam as marcas identitárias de nosso programa.

Site do PPGL: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?id=241>.

**Christina Bielinski Ramalho**  
**Geralda de Oliveira Santos Lima**



# Sumário

	<b>Apresentação</b>	<b>5</b>
<b>Nós que amávamos tanto a revolução: memórias da resistência</b>	<i>Afonso Henrique Fávero</i>	<b>17</b>
<b>Dicionário e gramática na literatura de cordel: da institucionalização ao bom humor</b>	<i>Alberto Roiphe</i> <i>Wilton James Bernardo-Santos</i>	<b>37</b>
<b>Eunice Arruda: a poesia afiando as facas</b>	<i>Alexandre de Melo Andrade</i>	<b>61</b>
<b>A escrita de si e a labiríntica construção da identidade em <i>Alina Paim</i></b>	<i>Ana Maria Leal Cardoso</i> <i>Marcio Carvalho da Silva</i>	<b>77</b>
<b>Linguística aplicada à aprendizagem inicial da leitura: um estudo de caso</b>	<i>Antônio Ponciano Bezerra</i> <i>Leonor Scliar Cabral</i> <i>Mariléia Silva dos Reis</i>	<b>85</b>
<b>CIMEEP: o gênero épico em discussão</b>	<i>Christina Bielinski Ramalho</i>	<b>105</b>
<b>Clarice Lispector: idiotice e santidade</b>	<i>Cícero Cunha Bezerra</i>	<b>135</b>

<b>Análise Crítica do Discurso no PPGL: pesquisas e contribuições sociais</b>	<b>153</b>
<i>Cleide Emília Faye Pedrosa</i>	
<b>Identities em ebulição: relações étnico-raciais e de gênero/sexualidades na pesquisa em Linguística Aplicada</b>	<b>179</b>
<i>Doris Cristina Vicente da Silva Matos</i>	
<b>Argumentação e construção de sentidos em artigos de opinião</b>	<b>203</b>
<i>Isabel Cristina Michelin de Azevedo</i>	
<b>“Quem essa manca pensa que é?”</b>	<b>225</b>
<i>Josalba Fabiana dos Santos</i>	
<b>Tempos modernos: entre a disciplinarização e a resistência</b>	<b>243</b>
<i>Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros</i>	
<b>Docência, aposentadoria e velhice em <i>O sonho e a sina</i>, de Núbia Marques</b>	<b>271</b>
<i>Maria Leônia Garcia Costa Carvalho</i>	
<b>O cerco rompido (leitura de <i>O círculo</i>, de Alina Paim)</b>	<b>309</b>
<i>Maria Lúcia Dal Farra</i>	
<b>O mal sob batina: o mito dos jesuítas nas páginas dos jornais e na ficção de José de Alencar</b>	<b>339</b>
<i>Rafaela Mendes Mano Sanches</i>	
<b>Trajatória da caracterização sociolinguística da fala sergipana</b>	<b>363</b>
<i>Raquel Meister Ko. Freitag</i>	
<b>Instrumentalismo e geopolítica na aprendizagem de inglês e espanhol</b>	<b>385</b>
<i>Vanderlei J. Zacchi</i> <i>Erika Mayra Pereira dos Santos</i>	

## Nós que amávamos tanto a revolução: memórias da resistência

AFONSO HENRIQUE FÁVERO\*

Como é por demais notório, o período a estender-se após o golpe militar de 1964 conheceu conflitos de toda ordem, uma série deles comportando violência acentuada. Anos mais tarde, superados os momentos mais críticos – de cerceamentos, censuras, prisões, torturas, mortes –, o país passa por um abrandamento da barbárie, por assim dizer, e começam a surgir os depoimentos a respeito da experiência difícil. O que segue adiante neste texto é um intuito de aproximação a relatos de alguns nomes que se posicionaram manifestamente no lado oposto ao do estado de exceção, buscando assinalar as agruras pessoais e coletivas advindas de tal situação, mas também firmando os anseios e as esperanças que os motivaram. Naturalmente, os fatos são marcados por perspec-

\* Possui doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (1999) e pós-doutorado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2017). Professor da Universidade Federal de Sergipe nos cursos de graduação e pós-graduação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: memorialismo, autores brasileiros, narrativa e representação social.

tivas individuais, com diferenças de visão de mundo, com presença às vezes de temáticas diversas e alheias ao período ditatorial referido. Basta lembrar, por exemplo, que Paulo Cavalcanti vivenciou outras lutas anteriores, outros combates a sistemas injustos. Ou que, diante do descompasso brasileiro, Fernando Gabeira enveredou também pela discussão de novos comportamentos, pessoais e sociais, mais sintonizados com o mundo contemporâneo. Nem todos apresentaram o mesmo grau de engajamento nos movimentos organizados, nem todos se envolveram com a luta armada. Seja como for, é possível considerar um traço unificador em todas as narrativas, a saber, que Paulo Cavalcanti, Fernando Gabeira, Alfredo Syrakis, Ferreira Gullar e Cid Benjamin revelaram-se autores de obras cujo objetivo assenta-se na disposição de oferecer o ponto de vista daqueles que procuraram resistir a um estado de anomalia.

## **Paulo Cavalcanti**

Lemos nas páginas iniciais de *O caso eu conto como o caso foi* – da Coluna Prestes à queda de Arraes, obra que veio a público no ano de 1978:

Na classificação dos estudos históricos, quanto à atitude que se assume diante dos fatos sociais, pode-se dizer que o relato de 50 anos de reminiscências, contidos neste livro, o inclui entre as obras da chamada “história combatente”, participante, engajada, com a honesta e confessada paixão pelo heroísmo do povo, homens e fatos pintados com suas cores próprias, quando não em sua rude crueldade. (CAVALCANTI, 1978, p. 15)

Como se vê, trata-se de uma indicação explícita de como o autor concebia o seu livro, isto é, da manifestação de um desejo

de depoimento veraz, que pode ser atestado pela escolha do próprio título.

Nascido na cidade de Olinda em 1915, o pernambucano Paulo Cavalcanti nos oferece uma obra de memórias que tem seus encantos, com grande variedade de reminiscências, pois mostrou-se empenhado em dar um testemunho documental de episódios importantes de sua vida, alguns de caráter eminentemente pessoal, outros de abrangência mais ampla, chegando a atingir uma dimensão nacional. Ele começa pela infância já no Recife, continua com a passagem da Coluna Prestes pelo território de Pernambuco, a vida estudantil à época do Estado Novo, sua nomeação para promotor público, a eleição e reeleição de deputado estadual, o envolvimento com a campanha “O Petróleo é Nosso”, até chegar à participação em cargos de governo, não só na política recifense como também no âmbito do estado, sempre fiel às suas convicções de homem de esquerda, de homem engajado na luta dos trabalhadores.

Tal empenho valeu-lhe inúmeras prisões, especialmente após o golpe de 1964. Nesse sentido, o depoimento de Paulo Cavalcanti ganha expressivo relevo por fazer valer a visão dos que ficaram por baixo em face das injunções políticas brasileiras, que via de regra promove o sufocamento das classes populares e daqueles que junto a elas se posicionam. Avultam na narrativa tanto as figuras ligadas às camadas dominantes como aquelas que devotaram seus esforços com vistas à eliminação, ou, pelo menos, à diminuição das injustiças que têm marcado nosso convívio social. É, portanto, um livro em busca de um tipo de balanço a abranger largo período da vida pernambucana, vincado pela coragem de apontar, sem meias-palavras e sem titubeios, de que lado estavam figuras humanas com quem teve convívio próximo, tanto aquelas que alcançaram maior notoriedade como também as pessoas comuns, às quais procura oferecer alguma visibilidade.

Assim, por exemplo, Miguel Arraes, que foi prefeito de Recife e governador de Pernambuco, e Gregório Bezerra, líder popular e comunista militante, destacam-se como homens de imenso valor para as atividades em favor do campo popular. Por sinal, várias passagens relativas à situação sociopolítica do período vistas neste livro são corroboradas quase que *ipsis litteris* pelo próprio Gregório Bezerra em suas memórias, publicadas um ano após às de Paulo Cavalcanti.

Para uma exemplificação mais clara e concreta quanto à visão de Paulo Cavalcanti a respeito dessas figuras, transcreve-se a seguir um trecho bem elaborado em torno da legendária figura de Djalma Maranhão, político norte-rio-grandense, seu companheiro numa das prisões que conheceu em 1964:

Pouco depois, foi transferido da ilha de Fernando de Noronha para o 14º RI o prefeito deposto na cidade de Natal, Rio Grande do Norte, Djalma Maranhão, um tipo excelente, folgazão, que suportava a vida carcerária com uma saudável disposição de espírito. ‘Eu tenho corda para aguentar vinte anos essa ‘joça’, costumava dizer. E tinha mesmo. Gostava de anedotas e passava o tempo a contar alegremente seu bom relacionamento com o povo do Rio Grande do Norte, relembando as festas populares, o ‘reisado’, o bambelô, o coco e as emboladas.

Quando tive oportunidade de rever Djalma Maranhão, no exílio, em fevereiro de 1968, no Uruguai frio e diferente das coisas de sua terra, pressenti que ele não resistiria ao distanciamento da pátria. O calor humano do povo brasileiro lhe fazia falta. Morreu dormindo, sozinho no apartamento, os braços cruzados sob a cabeça, olhando para o teto do quarto – como quem olhasse um painel de reminiscências, a saudade funda destroçando-lhe o coração. (CAVALCANTI, 1978, p. 356)

É possível notar que o modo de expressão utilizado pretende captar a ambivalência anímica de Djalma Maranhão, que, dentro do Brasil, mesmo encarcerado, apresenta “uma sau-

dável disposição de espírito”; mas fora dele, mesmo livre, ressentia-se em demasia da ausência do solo pátrio. E Paulo Cavalcanti o faz a partir de uma perspectiva entre pungente e lírica, buscando alcançar-lhe as profundezas da intimidade.

Por tais razões é que seu apreciável livro pode ser situado junto àqueles cujos autores procuraram exprimir a voz dos vencidos, a exemplo de um Lima Barreto, de um Graciliano Ramos, de um Gregório Bezerra. Livros assim costumam apresentar traços mais patentes da condição humana, promovem forte envolvimento com a matéria narrada e, em decorrência, potencializam, não raro, o interesse literário.

### **Fernando Gabeira**

Os livros de Fernando Gabeira lançados no final dos anos de 1970 e início dos de 1980 constituem um tipo de memorialismo centrado em situações bem determinadas da vida do autor e também do país.

Com o primeiro volume, *O que é isso, companheiro?*, de 1979, vem à tona um dos relatos importantes a respeito do regime militar iniciado em 1964, sobretudo em seus momentos de violência mais ostensiva. *O crepúsculo do macho* (1980) focalizará a vida do autor no exílio forçado de dez longos anos, sugerindo as transformações que a experiência fora do país operará no antigo guerrilheiro. Finalmente, *Entradas e bandeiras* (1981) narra-nos o regresso à pátria e os inevitáveis choques entre o meio e a perspectiva de quem ficou fora do país por tanto tempo.

A narrativa de Gabeira é sempre envolvente, arrasta-nos na seqüência dos episódios bem contados, quase nos faz crer numa qualidade uniforme da trilogia. Sente-se desde o início a propensão literária desses livros, principalmente do primei-

ro, marcado por “uma sensibilidade ardorosa e crítica”, segundo os termos de Davi Arrigucci Jr. (1987, p. 136). Avulta nesse primeiro volume uma narrativa exemplar, que supera as condições singulares de um ser para alcançar um sentido coletivo mais amplo. Ou para aproveitar a síntese do crítico: “O que era fato imediato, pura informação jornalística ou histórica, se particulariza na experiência pessoal, se faz substância humana complexa e ambígua e vai deixando de ser exclusividade de um único indivíduo para ganhar significado geral, para ser dimensão possível a todos” (ARRIGUCCI JR., 1987, p. 136).

Dei a entender no parágrafo acima que não existe uma regularidade qualitativa nos livros de Gabeira, o que não é, de resto, nenhuma novidade, pois parece tratar-se de uma visão crítica já disseminada, segundo a qual *O que é isso, companheiro?* possuiria uma força literária superior às suas obras seguintes. Uma das causas mais determinantes do desnível localiza-se na postura do narrador. Em *O que é isso, companheiro?*, uma constante fixa-se no nítido corte entre “o Eu que narra e o Eu que age” (ARRIGUCCI JR., 1987, 132), o que nos leva a pensar no conceito de ironia que Georg Lukács atribui aos primeiros teóricos do romance. Guardadas certas diferenças de gênero, visto que este livro de Gabeira situa-se nos limites entre o depoimento e o romance, sentimos que aqui inequivocamente despontam duas subjetividades: a que se relaciona com o mundo a partir dos conteúdos de sua interioridade; e outra que reflete sobre tal relação e procura demonstrar suas dificuldades e seus limites. Significa, afinal, a procura de um sentido para aquilo que se viveu, para lembrarmos outra conhecida formulação de Lukács.

Sirva de exemplo a esse modo de narrar um trecho apenas, dentre tantos tão bem arranjados ao longo da obra. Trata-se do famoso evento do sequestro de Charles Burke Elbrick, então embaixador americano no Brasil:

Chega um momento em que o narrador precisa ajustar melhor suas linhas, tensionar melhor o seu arco, tirar alguns efeitos técnicos. Todos esperam isto dele, sobretudo na hora da emoção. Mas o narrador já aprendeu, com o tempo, que um livro, um longo relato, não é apenas uma sucessão de histórias que se contam num punhado de páginas brancas. Um livro não se controla. A notícia mais simples sobre o assunto foi essa:

AP161

URGENTE

RIO DE JANEIRO, 4 (AP) – O EMBAIXADOR DOS ESTADOS UNIDOS NO BRASIL, CHARLES BURKE ELBRICK, FOI SEQUESTRADO HOJE NO RIO DE JANEIRO.

UM PORTA-VOZ DA EMBAIXADA CONFIRMOU A NOTÍCIA À ASSOCIATED PRESS.

Era uma quinta-feira, princípio de primavera. Não me lembro se o verde era mais intenso, se havia algum cheiro especial no ar. Não me lembro de nada, exceto de que era um dia nublado, desses milhares de dias que entram na gaveta da memória e de lá não saem jamais. É uma vergonha: uma coisa de tanta gravidade, tão importante na vida de todos que fazíamos a luta armada, e o narrador sempre que pensa no episódio, só se lembra de uma frase. A frase de Richard Nixon para William Rogers, ao ser informado, de madrugada, que o Embaixador americano fora sequestrado numa rua da Zona Sul do Rio de Janeiro: – Rogers, que merda é essa?

Pode até ser que a frase não tenha sido exatamente esta. Que isto tenha sido uma pura invenção do Daniel, tentando imaginar o diálogo que as agências anunciaram aquela madrugada. O fato é que jamais saiu da minha cabeça. Cada vez que me lembro do episódio, é ela que se impõe, abrindo caminho nos mil e um detalhes que se acumularam na memória. Ainda hoje, olhando a rua da janela do sexto andar vejo os punks se esfaqueando na entrada do prédio e me pergunto: Rogers, que merda é essa? A frase passou a ser uma chave para tudo que acontece muito rápido, de sopetão: vupt e pronto, just like that.

Lembro-me de descer correndo as escadas da casa, de abrir a porta da garagem, de fechar rapidamente a porta da garagem, de olhar o fundo da Kombi esverdeada e ver

ali, meio embrulhado num saco, o homem e a cara larga do homem. Dentro da Kombi as pessoas sorriam discretamente, orgulhosas. Encostei-me um pouco na parede e disse em voz alta:

– Meu Deus, sequestramos o Embaixador dos Estados Unidos. (GABEIRA, 1979, p. 107-1080)

Nas obras posteriores, perde-se de forma um tanto acentuada esta dimensão. Ou seja, o narrador parece aproximar-se demasiadamente de si mesmo, incorrendo num tipo de problema bastante comum a vários memorialistas de nossa literatura, que é justamente a ausência de uma perspectiva mais crítica e menos imediata. Observe-se que não se trata de desaproveitar o narrador dos dois últimos livros por assumir e divulgar aquelas ideias inovadoras trazidas ao ambiente brasileiro. Isto seria um mérito seu, na verdade. A questão tem mais a ver com a configuração do ponto de vista, agora diferente da primeira obra, resultando disso que o nível literário não se sustenta na mesma medida e só se restabelece em certas passagens, precisamente naquelas em que o distanciamento acaba por ressurgir, como é o caso de um capítulo em *Entradas e bandeiras*, em que o narrador mergulha nas lembranças da Juiz de Fora de sua infância.

De todo modo, o que fica dessas memórias voltadas para momentos mais demarcados, seja pelas reflexões sobre a experiência dos anos difíceis da ditadura e do exílio, seja pelo desejo de redescoberta do país na esteira de ideias mais modernas, o que fica é a capacidade de o autor dirigir um olhar extenso e perspicaz para a nossa realidade, veiculado por um texto que, do ponto de vista literário, revela-se convincente em vários momentos.

## Alfredo Syrkis

Nessa mesma linha de depoimentos a respeito das lutas entre o regime militar e as forças de resistência durante o período em questão, particularmente na virada da década de sessenta para a de setenta, um que alcançou acentuada repercussão foi *Os Carbonários*, de Alfredo Syrkis, lançado em 1980. Como afirma o autor em prefácio, trata-se de narrativa que “se refere a um período de 44 meses, entre outubro de 67 e maio de 71” (SYRKIS, 1981, p. 4). Nela acompanharemos os passos de Syrkis desde sua participação na política estudantil, quando aluno do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sua entrada na ação armada, o papel desempenhado em episódios importantes, como os sequestros dos embaixadores da Alemanha e da Suíça, até a sua saída para o exterior diante do quadro cada vez mais adverso a predominar no país.

Trata-se de um livro disposto a contar com detalhes as experiências insólitas daqueles que resistiram agonicamente ao autoritarismo governamental, muitas vezes com o custo da própria vida. Alfredo Syrkis não chegou a ser preso e não sofreu as consequências terríveis do cárcere e da tortura. Esteve muito próximo, contudo, de uma situação assim, dadas as ocorrências de que participou. No início, as passeatas, reuniões com os colegas do colégio, panfletagens e pichações. Posteriormente o envolvimento mais direto com ações arriscadas a culminar nos sequestros daqueles embaixadores, trocados por presos políticos, além de um assalto a depósito de supermercado e a distribuição dos gêneros roubados entre a população de uma favela carioca.

Em que pese a dominância de um enredo baseado nas ações, a obra também se volta para a reflexão sobre os acontecimentos, trazendo para seu interior os questionamentos e os impasses inerentes a um quadro extremo. Nesse sentido, o autor conse-

que oferecer aos leitores o clima reinante entre os envolvidos, obrigados a agir e meditar simultaneamente nas condições mais hostis.

O trecho reproduzido a seguir diz respeito ao sequestro de Giovanni Enrico Bucher, embaixador da Suíça, último diplomata a figurar nesse tipo de ação. Antes dele, haviam ocorrido os sequestros dos embaixadores americano e alemão e do cônsul japonês. O clima de tensão subiu a alturas máximas face às negociações complicadas entre o governo e os guerrilheiros, o que quase resultou na execução do prisioneiro, não obstante a simpatia mútua estabelecida no longo período de convivência forçada. No comando do sequestro estava Carlos Lamarca, na época o homem mais procurado no Brasil pelas forças de segurança. Alfredo Syrkis atuava como intérprete entre o sequestrado e os companheiros de ação, o que lhe possibilitava uma aproximação maior e talvez por isso maior facilidade na compreensão das realidades humanas ali unidas pela sorte.

Os presos partiram na mesma noite, e pensamos em libertar Bucher na manhã seguinte. Adiamos em função das dicas que começaram a chegar de que fora desencadeada uma gigantesca operação policial, com batidas e bloqueios em quase todos os bairros. [...] Havia ordens de detetar o carro com o embaixador e de não deixar os sequestradores fugirem, em nenhuma hipótese.

[...]

Naquela noite, praticamente ninguém dormiu. Jogamos uma biriba de despedida, com o suíço que, em parceria com Ivan, ganhou todas.

– Bem, depois de todas essas aventuras, acho que vou até ficar com saudades de vocês. Engraçado a imagem que tinha dos guerrilheiros urbanos, era de pessoas mais duras. Pensei também que tivessem barba, cabeleiras afro e fumassem maconha todo o tempo.

– Se a gente sentir saudades vai lá te buscar de novo, respondi brincando, em meio a uma gargalhada geral.

Dei um disco da Joan Baez de presente para ele, com uma dedicatória amistosa em inglês. Era bom saber que a hora da liberdade, dele e nossa, se aproximava, depois de 40 dias naquela casinha de subúrbio.

[...]

Lamarca deixou o aparelho na manhã deste penúltimo dia. Saiu do banheiro de queixo raspado, com um bigode à mexicana. O cavanhaque descera pela pia, junto com a espuma do barbeador. Pôs roupa nova e arrumou sua mala. Parecia mais jovem. Estava muito feliz, pois ia encontrar no seu novo aparelho a companheira que acabava de chegar de São Paulo.

Nos despedimos com um forte abraço. Ele me deu um tapa amigável no ombro, sorriu e desapareceu atrás da porta.

– Vamos ficar em contato por carta e ver se a gente se encontra pra continuar as nossas discussões. Pensar melhor nas coisas. Tem que mudar tudo.

A frase ficou pairando pela saleta de entrada, à saída de palco do primeiro dos atores. Na madrugada seguinte, após breve ato final, as cortinas se fechariam, de vez, sobre aquele parêntesis de vida, longo de quarenta dias de verão carioca. (SYRKIS, 1981, p. 282-284)

O valor das memórias de Alfredo Syrkis está em correlação estreita ao interesse que os fatos narrados despertam. Nesse aspecto, há que se reconhecer a sensibilidade do autor, capaz de alinhar com habilidade o trecho da obra, transportando o leitor para a sua atmosfera angustiante.

Mas é preciso apontar um senão quanto ao texto. A edição aqui utilizada, a sexta, ainda mantém um número grande de equívocos de ordem gramatical e tipográfica, porventura elididos em edições posteriores, que acabaram não sendo consultadas nesta pesquisa. Provavelmente o sucesso alcançado com o lançamento deve ter obrigado os editores a repetirem com rapidez novas tiragens sem a revisão necessária. Embora o embaço de algum modo, tal problema não impede o justo destaque que o livro merece.

Seja como for, o resultado final é de um livro forte, comovente, desejoso de conceder um depoimento sobre um momento capital da história brasileira, outorgado por alguém que viveu visceralmente os acontecimentos. Por isso, trata-se de um livro sem dúvida destinado a ser parte do inventário do período em questão.

## **Ferreira Gullar**

Nesse importante veio em que se constituíram as experiências de exilados políticos em nosso memorialismo, o livro de Ferreira Gullar – *Rabo de foguete* - os anos de exílio, de 1998 – traz a sua contribuição ao narrar as vicissitudes enfrentadas na época da ditadura militar; aquelas mesmas a que estava sujeita qualquer pessoa que possuísse algum tipo de vínculo com grupos e partidos de esquerda nos anos sessenta e setenta. Ligado ao Partido Comunista Brasileiro, mas sem ter propriamente relação alguma com luta armada, ainda assim o autor se viu na contingência de entrar na clandestinidade e de ser obrigado a evadir-se do país, de onde ficou afastado por cinco anos.

A obra é o relato lancinante de um período em que a vida de Ferreira Gullar vira de cabeça para baixo. Morador do Rio de Janeiro, profissional da imprensa, casado, família com filhos na infância e na adolescência, de uma hora para outra é obrigado a largar tudo para trás, esconder-se por algum tempo na casa de amigos e, por sugestão do partido, permanecer uma temporada em Moscou com vistas a estudos no Instituto Marxista-Leninista. Antes de voltar ao Brasil, vive também períodos sofridos e complicados no Chile, Peru e Argentina. No Peru, em razão de inadaptação sua e da família à cidade de Lima; no Chile e na Argentina, o motivo principal foram os golpes militares, que fizeram com que os dois países mergulhassem em ditaduras ferozes. Mesmo a volta ao Brasil foi

marcada por turbulências, pois não faltou um interrogatório violento por parte de agentes do DOPS, com ameaças e agressões dentro de uma sala obscura, típica das brutalidades que costumam ocorrer em tais ambientes.

Em pequeno prefácio, Ferreira Gullar informa que, apesar de convite anterior de Paulo Freire para que escrevesse sobre a vida de exilado, só decidiu cumprir a tarefa quando se sentiu menos angustiado e pôde enxergar um clima favorável no país, sem perigo de comprometer os companheiros do mesmo campo político. Assim o diz para esclarecer a mudança de posição: “Como o tempo aliviara os traumas e anulara as outrora inconvenientes implicações políticas da narrativa, pude hoje, ainda que hesitante em face de certas indiscrições, contar o que vivi. Mesmo assim, achei por bem mudar o nome de algumas das pessoas mencionadas no livro” (GULLAR, 1998, prefácio).

Diferentemente de militantes bem ativos, que por isso tinham melhor noção dos riscos, Ferreira Gullar acreditava-se distante de problemas mais sérios; que, no entanto, surgiram, e de súbito! Bastou a menção a seu nome como membro do partido, extraída de um militante numa sessão de tortura, para que sua vida viesse a desmantelar-se. Sem controle da situação, impelido por deslocamentos alheios à sua vontade e com futuro sempre duvidoso, o autor se percebe num mundo de feição kafkiana. A certa altura da narrativa, já em Moscou, refere-se a um desabafo de então diante dos tantos embaraços nos quais estava metido. E acaba tendo uma pequena explosão de revolta:

Debruçado à janela de meu quarto, vi uma senhora passar com uma menina na calçada em frente, sob um guarda-sol azul celeste. “Estou mesmo em Moscou!”, disse espantado a mim mesmo. “Não é sonho não!”

Até aquele dia, meses após ter chegado à URSS, não me convencera de que de fato aquilo era a vida real. Agora, ao

ver a senhora com a menina, às três da tarde, indo talvez para o cinema, sob um guarda-sol azul, caí na realidade. E senti um aperto no coração: que estarão fazendo a esta hora meus filhos, Thereza, meus amigos no Rio? E meu gatinho Camilo? O verão irrompeu na lembrança, a praia de Ipanema sob o sol ardente, repleta de banhistas, os amigos rindo, a cerveja gelada. Senti-me injustiçado. Por que logo eu tinha que estar no exílio? Afinal nunca havia sido um militante político, nunca pusera a política adiante da poesia e da arte. Fora levado pelas circunstâncias a participar da luta em favor das reformas sociais e depois contra a ditadura que se instalara no país. E de repente encontrava-me em Moscou numa escola internacional de formação de quadros revolucionários como se fosse meu objetivo tornar-me um profissional do partido, um líder revolucionário. Não era nada daquilo! (GULLAR, 1998, p. 78-79)

Em que pese toda a adversidade das circunstâncias, o fato é que Ferreira Gullar procurou ajustar-se a elas e conduzir a vida no exílio dentro das possibilidades que se lhe apresentaram. Viajou com os demais colegas por regiões da União Soviética dentro da programação do Instituto, vivenciou o cotidiano de uma nação socialista, pôde observar aspectos da organização do regime. Até envolveu-se amorosamente com uma mulher do Instituto encarregada de trabalhar com pessoas de língua espanhola que lá se encontravam para os cursos de formação. Na verdade, foi mais que um simples envolvimento, uma vez que o autor repetidas vezes trata do assunto como uma paixão calorosa, que lhe deixou fundas marcas. Provavelmente por isso, pelas indiscrições relatadas, é que alterou o nome de pessoas que figuram no livro, conforme vimos na citação do prefácio.

Também há menção de simpatia a pessoas como Luiz Carlos Prestes e Gregório Bezerra, à época ambos vivendo em Moscou. “De Gregório tornei-me amigo, particularmente depois que aceitei rever o texto de seu livro de memórias. Durante esse trabalho, lembrou-se do poema que eu havia escrito sobre ele, quando estava preso no Recife” (GULLAR, 1998, p. 74). O

poema aludido é “História de um valente”, feito à maneira de cordel, sobre a trajetória do incansável militante pernambucano, concebido numa época em que o autor dedicava-se a poemas de cunho político. Eis uma das estrofes:

Mas existe nesta terra  
muito homem de valor  
que é bravo sem matar gente  
mas não teme matador,  
que gosta de sua gente  
e que luta a seu favor,  
como Gregório Bezerra,  
feito de ferro e de flor.

Ferreira Gullar conclui suas memórias do exílio afirmando que “a vida não é o que deveria ter sido e sim o que foi. Cada um de nós é a sua própria história real e imaginária” (GULLAR, 1998, p. 269). Talvez essas palavras finais do livro de fato ilustrem a perspectiva adotada para produzir a recomposição do período rememorado. Ou seja, o autor busca encarar o enredo inesperado como a única realidade possível que lhe foi dada viver. E o faz a partir de um ponto de vista norteado por uma verdade factual e objetiva, mas também combinada a uma que é essencialmente pessoal e, portanto, tingida por aquilo que se assenta na mais profunda intimidade do ser.

## **Cid Benjamin**

Para finalizar estas considerações quanto a depoimentos sobre tal período, lembremos que aparece em 2013 o importante relato de Cid Queiroz Benjamin intitulado *Gracias a la vida* – memórias de um militante. Desde a resistência à ditadura, em 1967, até o momento em que redige a obra, em 2013, temos no relato do autor a sua trajetória marcada pelos percalços inerentes a quem fez tal opção de vida.

Na apresentação ao livro, explica Cid Benjamin que a demora em escrever suas memórias deveu-se ao fato de não querer limitar-se a uma mera exposição dos acontecimentos, correndo o risco de apenas repetir o que já fora registrado por outros autores, também testemunhas do período. Sua intenção voltava-se para um balanço mais aprofundado: “Achava que só valeria a pena escrever se pudesse ir além do factual e contribuísse para a reflexão sobre questões que me parecem instigantes e ainda atuais. Para tal, precisava decantar melhor as experiências” (BENJAMIN, 2013, p. 15). Um pouco mais adiante, ao continuar as explicações sobre o sentido geral da obra, assim se refere ao conteúdo dos capítulos: “Alguns apresentam, sobretudo, relatos de episódios vividos. Outros trazem uma reflexão mais teórica. Tenho consciência do risco ao optar por esse caminho. Relatos podem interessar mais a um tipo de leitor; análises, a outro. Espero não decepcionar um desses grupos” (BENJAMIN, 2013, p. 16). O provável é que uma eventual decepção por parte dos leitores não será propriamente por causa das configurações textuais empregadas, mas sobretudo pelo teor que possam comportar a narração dos acontecimentos ou a dissertação a respeito deles.

É que a matéria tratada é por princípio difícil e delicada, sujeita a interpretações de toda ordem. Movimento estudantil, militância política, luta armada, sequestros, tortura, exílio, retorno ao país... De tudo o autor procura oferecer seu ponto de vista, não foge de questões espinhosas, não poupa nem a si mesmo dos equívocos cometidos. O valor do livro parece repousar nesse esforço de buscar compreender uma realidade histórica e humana. De compreender e também de avaliar todo o quadro vivido, dadas as inúmeras vezes em que nos deparamos com apreciações, juízos e assertivas espalhadas pela obra. E ainda que não se concorde com parte – e até com a totalidade – das suas afirmações, há que se reconhecer que predomina nas posições de Cid Benjamin um espírito democrático bastante evidente. Ressuma das páginas de *Gra-*

*cias a la vida* um propósito de contar uma experiência pessoal e coletiva, tecer sobre ela considerações que o autor julga necessárias, sem a menor intenção de prescrever verdades cabais.

Iniciando-se como membro da Dissidência Comunista da Guanabara (DI-GB), da qual descenderia o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), o autor passou a tomar parte da direção da União Metropolitana dos Estudantes (UME), foi preso no Congresso da UNE em 1968, ingressou na luta armada, participou do já referido sequestro do embaixador norte-americano Charles Burke Elbrich, foi preso, torturado, libertado em troca do embaixador alemão Von Hollenben. Fora do Brasil passou a viver em países como Chile, Cuba e Suécia, até que em 1979 retorna com a Lei da Anistia. Nessa volta, trabalhou como jornalista e atuou politicamente, primeiro no Partido dos Trabalhadores (PT), que ajudou a construir, depois no Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Eis, portanto, uma súpula da trajetória de Cid Benjamin, que é a base de seus relatos e suas reflexões.

Como tem sido de praxe neste trabalho, passamos a acompanhar em seguida a um pequeno trecho da obra em questão. Trata-se, no caso, de um momento de inquietude para a família do autor, naquela ocasião com o filho preso, cujo período de detenção deu-se entre 21 de abril e 16 de junho de 1970:

Quando todos os demais presos já tinham completado seus depoimentos, começou um processo de negociação dos policiais do Dops comigo para que eu aceitasse depor. Meus processos eram em grande número: havia um por pertencer à organização partidária ilegal e mais outro para cada ação armada de que eu tinha participado. Como continuasse inflexível, meus pais foram trazidos para me convencerem a ceder. Minha mãe, traumatizada com as torturas que eu sofrera no DOI-Codi, pedia, quase chorando, que eu aceitasse firmar os depoimentos. Meu pai, sempre de terno e gravata, acompanhava as negocia-

ções calado e circunspecto. Quando opinou, foi para me dizer:

– Meu filho, estou orgulhoso do seu comportamento. A decisão que você tomar terá meu apoio integral. (BENJAMIN, 2013, p. 89-90)

Não só nessa como em outras ocasiões, Cid Benjamin sempre recebeu o apoio da família. O livro, por sinal, é dedicado aos pais, Ney e Iramaya: ele, coronel reformado do exército; ela, funcionária pública que atuou na área de química; pessoas esclarecidas e conscientes da situação em que o filho estava envolvido. Para aumento das apreensões familiares, acrescenta-se que César, o filho caçula, também seguiu os passos do irmão e passou por experiências semelhantes.

O quadro descrito situa-se entre tantos outros de igual enternecimento. A presença do pai com seu amparo fundamental é tão mais significativa na medida em que ele pertencera aos quadros do exército brasileiro. Agora via o filho nas condições mais adversas, nas mãos dos antigos colegas de farda, certamente sabendo o que poderia suceder nos recônditos daqueles cárceres sinistros, e não hesitava em marcar posição, oferecendo-lhe a palavra carinhosa e de companheirismo para auxiliá-lo na resistência a tão difíceis circunstâncias.

Por tais razões é que *Gracias a la vida* engrossa, com autoridade e honradez, o conjunto das obras destinadas a versar sobre um dos períodos mais delicados da vida brasileira. A matéria tratada já justificaria por si só a atenção dos leitores. Tem-se, contudo, suplementarmente, a prosa bem elaborada, competente, apta a envolver qualquer pessoa que ainda preserve algum senso de justiça e respeito por valores humanos.

## Referências

ARRIGUCCI JR., Davi. *Enigma e comentário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987

BENJAMIN, Cid. *Gracias a la vida. Memórias de um militante*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

CAVALCANTI, Paulo. *O caso eu conto como o caso foi* - da Coluna Prestes à queda de Arraes. São Paulo: Alfa-Omega, 1978.

GABEIRA, Fernando. *O que é isso, companheiro?* 9. ed. Rio de Janeiro: Codecri, 1979. (Col. Edições do Pasquim)

\_\_\_\_\_. *Crepúsculo do macho*. 5. ed. Rio de Janeiro: Codecri, 1980. (Col. Edições do Pasquim)

\_\_\_\_\_. *Entradas e bandeiras*. 13. ed. Rio de Janeiro: Codecri, 1981. (Col. Edições do Pasquim)

GULLAR, Ferreira. *Rabo de foguete: os anos de exílio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

LUKÁCS, Georg. *Teoria do romance*. Trad. de Alfredo Margarido. Lisboa: Presença, s.d.

SIRKIS, Alfredo. *Os carbonários*. Memórias da guerrilha perdida. 6. ed. São Paulo: Global, 1981.



# Dicionário e gramática na literatura de cordel: da institucionalização ao bom humor

ALBERTO ROIPHE\*

WILTON JAMES BERNARDO-SANTOS\*\*

## Introdução

O folheto de cordel brasileiro teve origem, no final do século XIX, na Serra dos Teixeira, na Paraíba. Desenvolvida, inicialmente, pelo poeta Leandro Gomes de Barros, a partir de 1893, essa expressão literária reproduzia a mesma estrutura do desafio, uma luta verbal travada entre dois cantadores, que improvisavam seus versos alternadamente. No folheto de cordel, permanecem as marcas orais de tais desafios (TERRA, 1983).

Como produção escrita, pouco a pouco, o folheto de cordel era comercializado, sobretudo, nas feiras e nos mercados nor-

\* Doutor em Educação pela FE-USP e professor Adjunto da Universidade Federal de Sergipe.

E-mail: albertoroiphe@bol.com.br

\*\* Doutor em Linguística pela Unicamp e professor Associado da Universidade Federal de Sergipe.

E-mail: wjames@uol.com.br

destinos, caracterizando-se, materialmente, por pequenos cadernos, medindo de 11 x 16 cm, impressos dos dois lados da folha e contendo extensões variadas.

Além de Leandro Gomes de Barros, com o passar do tempo, outros poetas, como Francisco das Chagas Batista e João Martins de Athayde, incluíram outras formas poéticas, para além do desafio, em toda a literatura de cordel, como bem apresentam as pesquisadoras Ruth Terra, em sua obra *Memórias de lutas* (1983), e Márcia Abreu, em sua obra *Histórias de cordéis e folhetos* (1999).

Do ponto de vista literário, considerando-se, o conceito de gênero para o filósofo russo Mikhail Bakhtin (2003), anunciado em seu ensaio “Os gêneros do discurso”, nota-se que, ao longo de pouco mais de cem anos de história, a estrutura composicional dos folhetos de cordel se manteve “relativamente estável”, tanto na linguagem verbal da narrativa, quanto na linguagem visual de suas capas.

No que se refere à linguagem verbal da narrativa, podem-se observar, basicamente, dois aspectos: os títulos dos folhetos e sua própria estrutura textual em verso, incluindo-se, além dos desafios, os romances, os folhetos de circunstâncias etc. Em sua larga variedade temática, uma singularidade dos folhetos é a exploração estética da própria linguagem nordestina, caracterizando as variações linguísticas, de forma a acentuar o olhar do leitor sobre o léxico “regional”. Por isso, destacamos o caráter literário de subversão e de irreverência dessas obras como elemento constitutivo do processo de criação de seus autores.

Em relação à linguagem visual, notam-se as formas prioritárias presentes nas capas dos folhetos: o desenho, a xilogravura e a fotografia, guardadas, em cada uma dessas técnicas, suas particularidades e evidenciando à sua maneira a temática de

cada composição. Levando-se em conta que as imagens não são meras ilustrações do texto verbal, é possível afirmar que um folheto de cordel é constituído por ambas as linguagens, a verbal e a visual, simultaneamente, caracterizando-se, por isso, como um gênero verbo-visual.

Em síntese, considerando aspectos literários, discursivos e a história das ideias linguísticas, este artigo busca analisar dois folhetos de cordel do nordeste brasileiro: *O linguajar cearense* (2001) e *A gramática em cordel* (2011). O dicionário apontando para diversidade da língua e a gramática trabalhando pela unidade. Como suas estruturas composicionais estabelecem relações de sentido com instrumentos linguísticos (dicionário e gramática), consideramos de maneira decisiva os efeitos de sentido marcados na materialidade do processo histórico de gramatização do português no Brasil. Para procedermos a análise, evidenciamos ainda a tensão entre oralidade. Em virtude de tais reflexões, o texto tem como base teórica, estudos de José Horta Nunes (1996) e Jeni Turazza (2002), o conceito de gramatização das línguas introduzido por Sylvain Auroux (1992; 1998) e o discurso da escrita na história das ideias linguísticas no Brasil (GALLO, 1995). Para efeito de organização, na primeira parte do artigo, descrevemos fatos discursivos fundamentais para a institucionalização e constituição do sujeito-autor (ORLANDI, 2000; 2001b) da literatura de cordel nos dois folhetos. Na segunda parte, as análises se dedicam aos trajetos temáticos-discursivos das estrofes/versos no corpo dos textos de cada um dos folhetos. Essas leituras permitiram que encontrássemos processos de institucionalização, próprios dessa manifestação literária, por meio da tradição livresca e particularidades do humor constitutivo da literatura de cordel.

## **1. Capas, contracapas e apresentações: discurso oral e da escrita na construção da autoria**

Uma questão aqui decisiva para proceder a leitura dos folhetos de cordel escolhidos é o fato de tomarmos o dicionário como um discurso, o que nos leva à reflexão de José Horta Nunes, quando afirma que:

O discurso lexicográfico, sejam quais forem os domínios de uso das palavras, é “instituído” e “informado” pelo discurso social e histórico, o que conduz a dois pontos essenciais: o problema da circularidade e o da heterogeneidade das definições. Está em jogo aí a questão da recepção, do reconhecimento do discurso pelo leitor diante da polifonia discursiva e também o problema das incoerências das definições lexicográficas, marcado pela articulação dos discursos, pela invasão de um discurso por um outro. Enfim, pela historicidade constitutiva dos sentidos. (NUNES, 1996, p. 29)

Por outro lado, é fundamental pensar o dicionário em sua especificidade, como instrumento linguístico enquanto efeito do processo de gramatização do Português no Brasil: “Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65)<sup>1</sup>. Ou seja, os dicionários precisam ser pensados:

<sup>1</sup>Nesse trabalho, S. Auroux procura mostrar como a gramatização foi a base do processo de dominação ocidental e europeia em relação ao resto do mundo. É a partir dessa noção de instrumentos linguísticos que temos visto o livro didático, como uma ordem imposta por um lugar externo. “A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram juntos na competência de um mesmo locutor” (1992, p. 69).

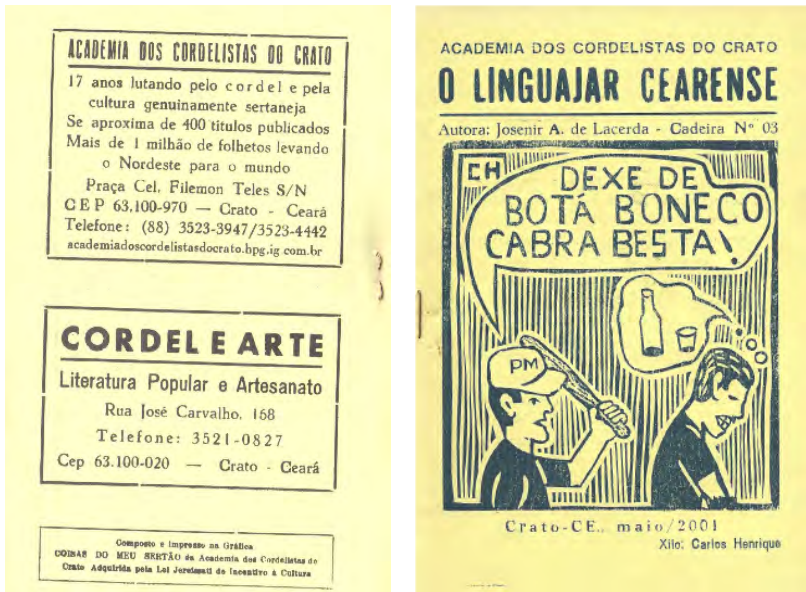
Em relação à Gramatização das línguas, e mais particularmente, à história da lexicografia brasileira. A elaboração de dicionários no Brasil produziu mudanças sucessivas na configuração languageira. Para compreender a constituição de um léxico brasileiro, é preciso levar em conta esse movimento de produção de saber linguístico. É preciso considerar o papel das teorias, das instituições e dos acontecimentos que participaram da história da lexicografia. (NUNES, 1996, p. 72)

Nesse sentido da institucionalização, *O linguajar cearense* (2011), de autoria de Josenir Lacerda, poetisa da cidade do Crato, na região do Cariri, estado do Ceará, traz oito páginas centrais, além de capa e de um texto de apresentação. Já *A gramática em cordel*, de Zé Maria de Fortaleza, traz quinze páginas, capa, segunda capa, um texto de apresentação do autor na terceira capa e contracapa com informes publicitários.

A partir dessas peças das regiões periféricas dos folhetos (BERNARDO-SANTOS, 2014)<sup>2</sup>, as capas, contracapas, textos de apresentação etc, as análises destacam sentidos próprios de certa institucionalização do cordel na literatura em um movimento muito peculiar na história do saber metalinguístico no Brasil (ORLANDI, 2001a).

Com o título “O linguajar cearense”, a partir do termo “linguajar”, temos sentidos próprios de uma determinada variante popular e, por esse caminho, sentidos de oralidade. O qualificativo “cearense”, por outro lado, aponta de imediato a condição regional da língua.

2 A partir das reflexões de Sylvain Auroux (1998) sobre escrita, o trabalho apresenta dois instrumentos de análise: o Modelo Clássico de Exposição de Estudos e a categoria região-território articulada a concepções de texto da Análise de Discurso.

Imagem. 1: Capa e contracapa do folheto *O linguajar cearense*

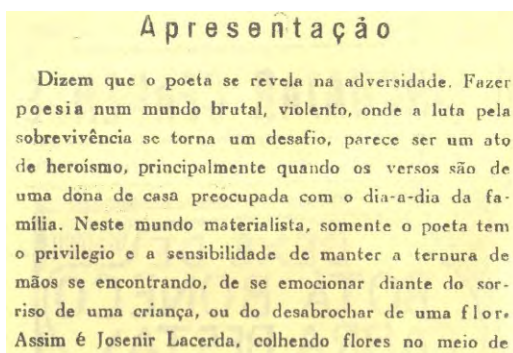
Como vemos na Imagem. 1, a xilogravura da capa, de autoria de Carlos Henrique, artista do Crato que assina “CH”, traz uma cena com signos verbais e não verbais em “balões”, um recurso comum à charge, ao cartum e às histórias em quadrinhos para a representação da fala e do pensamento dos personagens, que o xilógrafo traspôs, nesse exemplar, para a literatura de cordel.

A cena traz gestos de interpretação da língua a partir do discurso oral. O personagem que aparece do lado direito da imagem, portando um boné, onde se lê a sigla “PM”, um policial militar. Ou seja, uma instituição social em sua prática cotidiana linguageira. Ora, sendo assim, o próprio “balão de diálogo” significa a dimensão oral. A sequência enunciativa “Dexe de botá boneco cabra besta” traz o vocativo “cabra besta”, mas

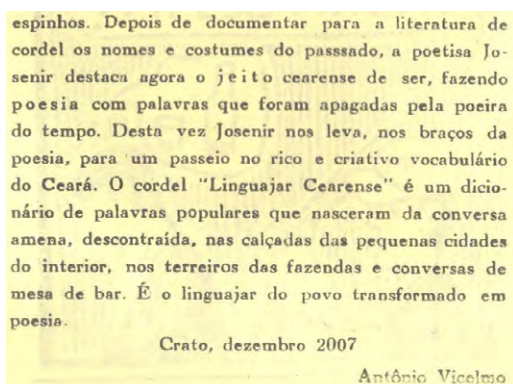
sem a vírgula – também marca do discurso oral. A cena persuade o leitor-consulente, diante da capa do folheto, a descobrir o sentido que será revelado, no interior do exemplar, somente no primeiro verso da décima quinta estrofe: “Quem briga bota boneco” (LACERDA, 2001, p. 4).

Investindo na persuasão, em resposta ao policial, o “balão de pensamento” criado para o outro personagem indica uma garrafa ao lado de um copo, parecendo sugerir seu estado de embriaguez. Assim, o trajeto temático-discursivo da representação/ensinamento/embriaguez é atravessado pelos sentidos do humor constitutivos do folheto de cordel. O fato é que a gravura recorta a língua funcionando em uma cena enunciativa marcadamente oral. O efeito dessa transposição de linguagens do xilógrafo é a garantia de que o dicionário ultrapasse a seleção de um léxico e trabalhe também, expressões vocabulares, cenas enunciativas. Em resumo, a língua é capturada do cotidiano languageiro pelo instrumento linguístico, o cordel-dicionário.

Entrecruzado a esse discurso oral, no topo da capa d’*O Linguar Jar Cearense*, temos o enunciado que recobre todo o volume: “Academia dos cordelistas do Crato” e logo abaixo “Cadeira Nº 03”. Observemos que essa discursividade muito própria da tradição livresca está mesmo no encontro do outro. O sujeito é afetado pelos sentidos dessa tradição, ou seja, por uma memória discursiva que vem ao intradiscurso. O nome próprio da autora é antecedido/categorizado por seu estatuto “Autora: Josenir A. de Lacerda”. No rodapé da capa, temos “Crato-Ce – dezembro/2007 – xilogravura: Carlos Henrique”. A análise nos leva a compreender esse processo de categorização como um gesto de tensão que faz incidir sobre o sujeito as regras que disciplinam as relações jurídicas das condições que institucionalizam o autor. Ora, essa tensão no trabalho de construção da autoria segue na apresentação do volume, como podemos observar no primeiro trecho a seguir.

Imagem 2: trecho da “Apresentação” do folheto *O linguajar cearense*

Sob a égide da “adversidade” o poeta/autor é construído entre o “mundo materialista” e a poesia, entre “os versos que são de uma dona de casa” e a definição “assim é Josenir Lacerda”. Esses sentidos reaparecem no final do volume com o texto “Dados da autora” na terceira capa e na quarta capa que traz alguns decalques informativo-publicitários. Na sequência da apresentação, a “dona de casa” é reecriturada enquanto “poetisa”. A construção da autoria aparece agora por meio da definição do objeto. Vejamos o segundo trecho da apresentação:

Imagem 3: trecho da “Apresentação” do folheto *O linguajar cearense*

Note-se que o volume é significado de modo particular com os enunciados definidores:

(01) “O cordel Linguajar Cearense é um dicionário de X (palavras populares)”.

(02) “É o linguajar do povo transformado em Y (poesia)”.

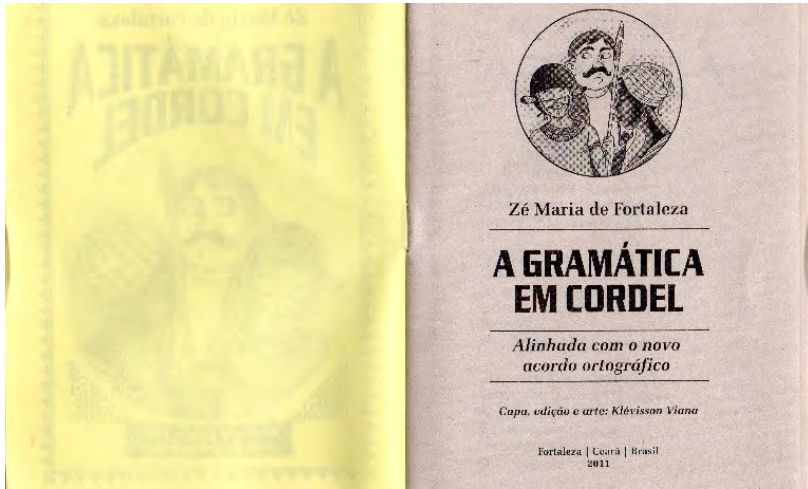
Vejam agora o outro folheto, *A gramática em cordel*. Observemos que, em meio ao trabalho gráfico clássico, historicamente marcado pelo design, pelas molduras e tipografia, também aparecem elementos muito próprios de política editorial e, portanto, de constituição da autoria. O enunciado “alinhada com o novo acordo ortográfico” e, na contracapa, pelo efeito decalque, temos o clássico “leia também!” com indicação de leitura e informações editoriais: uma coedição da Tupynanquin-Editora e a Aestrofe – associação dos escritores, trovadores do estado do Ceará. Aliás, o nome da editora é também parte desses sentidos que entrecruzam oralidade e escrita. Nessas formas, “o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina [...] pela identificação com a formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 1997, p.163).

No título, *A gramática em cordel*, temos um “A” apagando a possibilidade de outras gramáticas. O artigo determina a unicidade gramatical. Note-se que a capa traz, no desenho, certa concepção de língua a partir da formação étnico-racial do brasileiro: do lado direito da imagem um jovem indígena, portando colares e adereços, além de uma lança na sua mão esquerda; do lado esquerdo da imagem, uma mulher negra de perfil, portando brincos e um turbante estampado; e, no centro, um homem branco, olhando de soslaio e portando um longo bigode preto. Vejam:

Imagem 4: Capa e contracapa d'A Gramática em cordel



Ora, esses sentidos são próprios do processo de gramatização que significam o cordel junto à literatura em sua tradição gráfica. Nessa região periférica dos folhetos circulam sentidos que categorizam formalmente o objeto fenomenológico. Nesse movimento está implicado o que podemos chamar de realização da materialidade histórica. O que estamos observando é o fato de que nessa materialidade se realizam as relações entre o cordel e a literatura, entre a oralidade e a escrita. Na ordem gráfica da paginação, essas formas categorizam o objeto junto ao próprio da tradição livresca clássica.

Imagem 5: Segunda capa d'*A gramática em cordel*

Nessa segunda capa, temos a orientação histórica que faz repetir os nomes do autor e o título do volume. Temos também o retorno do “alinhada com o..” E a sequência “capa, edição e arte:...”, créditos autorais e dados para catalogação pela ordem: “Cidade, Estado e País...” e a data. Tudo isso é parte do movimento de institucionalização e efeito do processo histórico de gramatização das línguas no Brasil. Vejamos a seguir os chamados “corpos dos textos” dos folhetos

## 2. As regiões centrais dos folhetos

### 2.1. O dicionário: humor nas relações entre línguas

Partindo para a leitura do “corpo do texto” d’*O linguajar cearense* (LACERDA, 2007), nota-se uma materialidade poético-textual caracterizada por trinta e duas estrofes, em setetilhas setessilábicas, distribuídas em dezesseis páginas, incluindo, em seu conteúdo, recursos expressivos diversificados, seja no

que se refere ao léxico ou à sintaxe. Essa materialidade é dividida basicamente em três partes.

Na primeira, a introdução, encontram-se três estrofes (LACERDA, 2007, p. 1), que se caracterizam pela metalinguagem, quando o eu poético/sujeito do discurso lexicográfico enuncia ao leitor as condições de construção do folheto. Na segunda parte, delineada pelas vinte e estrofes seguintes (LACERDA, 2007, p. 2-8), o sujeito poético explica o léxico cearense. A terceira parte é composta pela última estrofe do folheto (LACERDA, 2007, p. 8); significa não mais o linguajar, mas o próprio cearense.

Na primeira parte do folheto, é explicitado o processo de criação da poetisa, evidenciando-se sua pesquisa prévia, como podemos notar a seguir:

Todo poeta de fato  
É grande observador  
Seja na rua ou no mato  
Seja leigo ou professor  
Faz verdadeira pesquisa  
Vasto estudo realiza  
Buscando essência e teor (LACERDA, 2007, p. 1)

A estrofe trabalha sentidos definidores que são parte das condições que constituem o sujeito poeta do cordel: ele é observador; faz pesquisa e estudo; busca “essência e teor”. Observemos que esse gesto de definição traz uma divisão particular para o sujeito poeta do cordel: rua/mato; leigo/professor. É ainda nessa parte que a forma do folheto é descrita. Vejamos:

Neste Cordel-dicionário  
Eu pretendo registrar  
O rico vocabulário  
Da criação popular

No Ceará garimpei  
Juntei tudo, compilei  
Ao leitor quero ofertar (LACERDA, 2007, p. 2)

Há um movimento de abertura n’*O linguajar cearense* (LACERDA, 2007). Do título, “O linguajar cearense”, e sua definição “é um dicionário de palavras populares”, na apresentação, chegamos à realização da forma “Cordel-dicionário” na estrofe acima. Essa realização pode ser compreendida a partir de efeitos de sentido próprios do encaixe (PÊCHEUX, 1990) de ordens discursivas distintas. Nesse caso, a ordem primeira é a do cordel. Por outro lado, os sentidos produzidos com “criação popular” e “garimpei” constroem um gesto do sujeito afetado por uma discursividade naturalista. E esse gesto é concluído com os sentidos de “registro/compilação/leitor”, ou seja, outra ordem: a do livro. E assim se encerra a região introdutória significando a segunda parte do folheto, destinada, especificamente, aos verbetes.

Esse movimento de abertura é o próprio da ordem das línguas n’*O linguajar cearense*. Os verbetes de entrada são seguidos de sua definição/tradução no “linguajar cearense”. É um dicionário português → cearense.

Em artigo intitulado “Verbetes: um gênero além do dicionário”, Angela Paiva Dionisio lembra que, “na literatura de origem dicionarista, a definição consiste numa forma de explicar a inter-relação entre signos linguísticos isolados e conceitos mentais” (DIONISO, 2005, p. 126). E “ao destacar essas inter-relações, o emissor explica o sentido das palavras” (DIONISO, 2005, p. 126).

No folheto de cordel estudado, os verbetes trazem definições sem imprimir, porém, as características plenas de um dicionário, mas de um cordel-dicionário, isto é, a forma de apresentação dos verbetes subverte o que, da perspectiva estruturalista,

se caracterizaria por quatro elementos, como indica Othon Garcia, em sua obra *Comunicação em prosa moderna*:

(a) o termo (*definiendum*) – a coisa a ser definida; (b) a cópula (verbo *ser*, ou equivalentes como significar, consistir em); (c) o gênero (*genus*) – a classe (ou ordem) de coisas a que pertence o termo e (d) as diferenças (*differentiae*) – “tudo aquilo que distingue a coisa representada pelo termo outras coisas incluídas na mesma classe” [grifos do autor] (GARCIA apud DIONISO, 2005, p. 127)

N’*O linguajar cearense*, os verbetes apresentam somente os dois primeiros elementos da proposição predicativa, o termo e a cópula. Tais verbetes evidenciam três formas de estrutura para destacar o léxico da variante cearense.

A primeira forma, a mais próxima de um dicionário comum, se caracteriza pela definição de apenas um termo em toda a estrofe, como se pode observar, no que ocorre com a entrada “desligado”, para a qual, são enumerados diversos sinônimos nos sete versos:

Se alguém é desligado  
É chamado de bocó  
Broco, lerdo e abestado  
Azuado ou brocoicó  
Arigó e Zé Mané  
Sonso, atruado, bile  
Pomba lesa e zuruó (LACERDA, 2007, p. 2)

A segunda forma adotada é uma definição que ocupa versos diferentes, como ocorre nos dois primeiros da seguinte estrofe:

O velho ovo estrelado  
É bife do oião  
Nervoso é atubibado  
Reprender é carão

O zarolho é caraôï  
 Enviesado, zanôï  
 Inquieto é frivião (LACERDA, 2007, p. 7)

A terceira forma traz, em cada um dos sete versos da estrofe, um termo, seguido de sua definição:

Artigo novo é zerado  
 Armadilha é arapuça  
 O doido é abirobado  
 Invencionice é infuca  
 O matuto é mucureba  
 Qualquer ferida é pereba  
 Mosquito grande é mutuca (LACERDA, 2007, p. 2)

Observando-se essas três formas de estrutura dos verbetes, nota-se uma tendência de definição sinonímica que ocorre quando “um termo é substituído por outro (s), considerado (s) contextualmente equivalente (s), podendo apresentar inclusive a mesma forma morfológica e sintática de realização” (DIONISO, 2005, p. 127-128).

Nesse caso, a irreverência se anuncia, já que, em alguns versos, tanto o termo a ser definido, quanto o termo que o define são conhecidos regionalmente, porém são incompreensíveis para o leitor “de fora”, que não domina o “linguajar cearense”, como no verso “O matuto é mucureba”. O humor vem por meio das formas lexicais discrepantes das estabelecidas pela língua portuguesa, ou seja, devido à ausência de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos prévios. O folheto se torna também engraçado por conta dos efeitos de sentidos, por exemplo, a partir de relações entre imagens como em “ovo estrelado/bife do oião” e também pela imposta pela fórmula “A é B/C é D”. Diante dessas formas, é possível observar que ocorre ainda uma subversão do gênero, na medida em que não se narra, mas se explora a linguagem de maneira instrutiva, são ensinados os vocábulos de maneira lúdica.

No interior do folheto, o critério para escolha dos vocábulos surge como questionamento, sobretudo, levando-se em conta os versos da primeira estrofe, quando se afirma que todo poeta “Faz verdadeira pesquisa / Vasto estudo realiza / Buscando essência e teor” (LACERDA, 2007, p. 2). Essa, porém, parece ser a justificativa da longa enumeração de termos de diferentes campos semânticos e variadas formas gramaticais. São nomes, verbos, advérbios e expressões diversas levadas sempre à sua definição por meio de um substantivo.

Quem muito agarra, abufela  
Briga pequena é arenga  
Enganação, esparrela  
Toda prostituta é quenga  
Rapapé é confusão  
De repente é supetão  
Insistência é lenga-lenga (LACERDA, 2007, p. 2)

Em tal enumeração as palavras sugerem o universo sociocultural cearense, tendo, porém, como forte indicação as rimas: “abufela” e “esparrela”; “arenga”, “quenga” e “lenga-lenga”; “confusão” e “supetão”. Revela-se, assim, no folheto, um discurso bem-humorado e, ao mesmo tempo, instrutivo, o que parece contraditório, mas que, na verdade, é a garantia da irreverência presente no processo de criação da cordelista. Trata-se, ao mesmo tempo, do registro de um vocabulário disponível “na memória para atividades futuras”. (DIONISO, 2005, p. 127).

O caráter lúdico e, portanto, audacioso do folheto, porém, reside, justamente, na escolha desse vocabulário, já que o dicionário reúne expressões orais do Ceará e, nesse caso, conforme atesta Jeni Silva Turazza, “Há de se ressaltar que, no uso oral, nenhum interlocutor necessita do dicionário, pois ninguém pede ao outro um tempo para consultar vocábulos empregados cujos sentidos se desconhece” (2002, p. 163). No final do folheto, em sua última estrofe, o deslocamento temático do

linguajar cearense para o próprio cearense, a justificativa se dá pelo bom-humor.

O cearense é assim:  
 Dá cotoco à nostalgia  
 A tristeza leva fim  
 Na cacunda da euforia  
 Dá de arrudei na carência  
 Enrola a sobrevivência  
 E embirra na alegria (LACERDA, 2007, p. 14)

## 2.2. A gramática: escola e arquivo para a língua

*A Gramática em cordel* é realizada em quarenta e nove estrofes de seis versos cada em treze páginas (FORTALEZA, 2011, p. 3-15). Da orientação clássica que divide as “partes da gramática”, o volume traz apenas duas partes. Da primeira, Fonética e Fonologia, oferece elementos de prosódia e ortografia (FORTALEZA, 2011, p. 3-6). A segunda conta com as dez classes de palavras (FORTALEZA, 2011, p. 6-15).

Já nas primeiras estrofes, um movimento de sentidos dispersos e dominantes no volume configura *A gramática* como um artefato escolar; como matéria a ser ensinada, unidade didática, uma aula. Essa discursividade toca o intradiscurso com “lição”, “explicar”, “exemplo”, “exemplificação” e “exemplificar” (FORTALEZA, 2011). Vejamos:

Das vogais às consoantes  
 Quero uma a uma **explicar** (p. 3)  
 (Conforme quero **explicar**) (p. 4).  
 Continuando **a lição** (p. 8).  
 Por **exemplo**, quando eu digo (p. 8).  
 Na **exemplificação**,  
 Dá: luz do sol, luz solar  
 (Eis uma comparação) (p. 8).  
 Eu posso **exemplificar**.

Por **exemplo**, quando ele (p. 9).  
 O outro é superlativo –  
 Eu posso **explicar** (p. 9).  
**Explicar** alguma coisa  
 Concernente ao numeral (p. 11).  
 Vou trazer para **a lição** (p. 12).  
 O valor da ligação  
 É fácil de se **explicar** (p. 13).  
 Nesta importante **lição** (p. 14).  
 Para mais claro ficar (p. 14).

Por essas formas, o artefato se junta à tradição dos instrumentos linguísticos da gramatização do português no Brasil. O sujeito é constituído pela orientação à conduta; pela imposição de restrições, por repreender e dar diretividades. Nesse sentido, também já nas primeiras estrofes (FORTALEZA, 2011, p. 3), mas desde a definição fechada a partir do título, é possível observamos um funcionamento discursivo que particulariza a construção do sujeito pelo deslizamento de sentidos entre posse, pertencimento e demarcações pelo nacionalismo:

**Nossa** língua, **o** português (p. 3)  
 É em **nosso** Português  
 A língua nacional (p. 5)

Nesse movimento de sentidos restritivos, logo aparecem outras demarcações (FORTALEZA, 2011):

Num **correto** Português (p. 04)  
 (Pra quem **compreende** bem)  
 No meu linguajar **correto** (p. 06)  
 (Que pra quem **entende** bem...)  
 Quem diz “assim”, fala bem (p.11)

Notemos que está em funcionamento um processo de recorte para a construção da posição sujeito. Entre outros, temos “um **correto** Português”. E o processo opera junto a contradições. Do enunciado “**nossa** língua”, chegamos ao “**no meu** linguajar”

que guarda a significação de “falar indiscriminadamente”, de “modo de falar”, de “dialeto” e de “fala”. Ou seja, nas relações entre diferentes discursos, os sentidos que poderiam ampliar a noção de língua são operados por uma interdiscursividade de sentido restritivo: a correção. Juntem-se a isso os sentidos da compreensão e do entendimento particularizados por “bem”. O sujeito é “quem compreende bem” / “quem entende bem”.

Nesse processo de recortes para a construção da posição sujeito, da dimensão enunciativa, considerada do ponto de vista histórico (GUIMARÃES, 1995) destacamos sentidos de uma espacialidade específica. Primeiramente, vejamos as clássicas marcas dêiticas:

**Deixo** a palavra oxítona

**Pretendo** falar agora/Com termos gramaticais” (p. 5).

**Vou** falar nos coletivos/ **Vou** trazer pro nosso” (p. 7).

Essas marcas dêiticas especificam não um sujeito qualquer, mas o espaço do “Eu” lírico da literatura de cordel. Na construção dessa espacialidade, observemos outras demarcações:

O “K”, o “W” e o “Y”

**Chegaram** de uma só vez

**Hoje** nosso abecedário

Nos aponta vinte e seis (p.03).

Que outro sentido **traz** (p. 5).

O substantivo **vem**

Depois a preposição (p. 6).

Com termo gramatical,

Vou **trazer** (...)

Conhecimento dos graus: (p. 7).

Sobre qualificativo,

**Vem** mostrar a qualidade

Que tem o substantivo (p. 8).

Esse grau superlativo

**Traz** ideia diferente (p. 9).

Outra ideia agora **vem**: (p. 11).

Vou **trazer** para a lição (p.12).

Como vemos, a movimentação dos sentidos constrói referências dêiticas para uma espacialidade própria de um sujeito que se junta ao “Eu” lírico da literatura de cordel. É um sujeito afetado por sentidos próprio da gramatização do português no Brasil. Para encerrar a seção, destacamos sentidos próprios da escrita que também recortam uma espacialidade para a constituição do sujeito:

Com termo gramatical,  
 Vou trazer pro **nosso arquivo**  
 Conhecimento dos graus: (p. 7).  
 Percorrendo **outros arquivos**  
 Vou **trazer** para a lição.  
 Advérbio, **nesse arquivo**,  
 Não pode ser esquecido (p. 12).

O que está em operação são mesmo os sentidos da escrita na dimensão tecnológica. O que estamos vendo é a gramática/língua enquanto arquivo um “conjunto de documentos escritos mantidos sob a guarda de uma entidade pública ou privada”, ou seja, os sentidos de sistematização, de burocratização, de preservação, de referência etc.

### Considerações finais

Alinhavando essas sucessões de estruturas dicionarísticas e gramaticais em textos literários, revela-se aos leitores um panorama nítido de disposições alfabéticas ou temáticas no conjunto de folhetos de cordel, ora apresentados. É relevante considerarmos o fato de que enquanto o dicionário (*O linguajar cearense*) aponta para a variedade, *A gramática em cordel* se volta para a unidade da língua. Se o linguajar captura cenas do cotidiano a gramática se mantém nos domínios da escola.

Entretanto, os cordéis-dicionários e as gramáticas em cordel não se limitam aos dois folhetos aqui destacados. É possível

encontrar, a produção de outros exemplares da literatura de cordel que têm a difusão da linguagem regional organizada em verbetes, como por exemplo, o *Dicionário Norte-rio-grandês*, de Izaias Gomes de Assis, que apresenta uma estrutura composicional de verbetes similar, tendo como base ainda a sinonímia.

Comprar a vista é “na ruma”  
 muito longe é o cafundó  
 inteligência é o quengo  
 cansado é só o coió  
 lerdo é tonto ou bisonho  
 sem-vergolha é senvergonho  
 difícil é dar um nó. (ASSIS, 2011, p. 5)

Além do tema da variação linguística, encontram-se, em estruturas similares às desses folhetos, produções como o *Dicionário da Amizade*, do poeta e xilógrafo pernambucano José Francisco Borges, o J. Borges, que anuncia, logo no início de seu texto, a necessidade de se conhecer as diferentes formas de comunicação entre namorados, “os acenos”, que são abordados em cada uma das estrofes do exemplar, a ponto de se construir um dicionário.

Colhi um dicionário  
 no jardim da mocidade  
 que a moça ou o rapaz  
 sempre tem necessidade  
 de controlar seus amores  
 com acenos de amizade

[...]

Portanto o dicionário  
 nem é menos nem é mais  
 pra não falar bocalmente  
 qualquer um aceno faz  
 o rapaz faz para a moça  
 e a moça para o rapaz (BORGES, s.d., p. 1-4)

Em outro trecho do folheto, como exemplo dessa comunicação entre os casais, o poeta exibe, por meio de inversões sintáticas, os sentidos relacionados aos acenos.

Se a moça balançar  
para o rapaz a sombrinha  
quer dizer fujo contigo  
à noite ou de manhãzinha  
e ele alisar o cabelo  
quer dizer você é minha (BORGES, s.d., p. 4)

Como podemos observar, nesses exemplos, o folheto de cordel dá lugar a outras sequências tipológicas, ora narrativas, ora descritivas, ora expositivas. Em função dessas diferentes tipologias textuais e das já mencionadas temáticas variadas, os poetas não limitam suas criações, mas, ao contrário, as engrandecem, mostrando que o folheto de cordel é um gênero literário vivo e em pleno processo de construção. Nesses casos, portanto, os cordéis-dicionários e as gramáticas em cordel deixam ou não chegam a ser obras de consulta, ainda que levem seus leitores a reflexões sobre a língua, tornam-se pura subversão, formas irreverentes de literatura, possibilidades outras de humor.

## Referências bibliográficas

ABREU, Márcia. *Histórias de cordéis e de folhetos*. Campinas: Mercado das letras / Associação de leitura do Brasil, 1999.

ASSIS, Izaías Gomes de. *Dicionário Norte-rio-grandês*. Paramirim, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BORGES, José Francisco. *Dicionário da Amizade*. Bezerros, s.d.. *O ABC dos Cornos*. Bezerros, 2010.

DIONISO, Angela Paiva. “Verbetes: um gênero além do dicionário”. In: DIONISO, Angela Paiva et al. *Gêneros textuais & ensino*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 125-137.

FORTALEZA, Zé Maria de. *A gramática em cordel*. Fortaleza, Tupynanquim Editora, 2011.

GALLO, S. L. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1995.

LACERDA, Josenir. *O linguajar cearense*. Crato, 2001.

NUNES, J. H. *Discurso e instrumentos linguísticos no Brasil: dos relatos de viajantes aos primeiros dicionários*. Tese de Doutorado, IEL, Unicamp, 1996.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: Princípios e Procedimentos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Formação de um espaço de produção linguística*. In: *História da Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, Pontes/Unemat Editora, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP, 2001b.

PÊCHEUX, M. (1990) “Delimitações, inversões, deslocamentos”. In: GERALDI & ORLANDI (Orgs.). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, jul. /dez. 19, p. 7-24.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi et all. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. (Coleção Repertórios).

SILVA, José Bernardo da. *ABC do Amor*. Bezerros, s.d.

TERRA, Ruth Brito Lêmos. *Memórias de lutas: literatura de folheto do Nordeste (1893-1930)*. São Paulo: Global, 1983.

TURAZZA, Jeni Silva. “O dicionário e suas funções”. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa: uma visão me mosaico*. São Paulo: EDUC, 2002, p. 153-171.



## Eunice Arruda: a poesia afiando as facas

ALEXANDRE DE MELO ANDRADE\*

Em 2012, a editora paulistana Pantemporâneo publica a *Poesia Reunida*, de Eunice Arruda, trazendo a obra completa da poeta, que vai de 1960, com *É tempo de noite*, a 2010, com *Debaixo do sol*. Nela encontramos, além das 15 obras publicadas pela autora, o “Roteiro Poético de Eunice Arruda”, escrito pelo jornalista, poeta e escritor Álvaro Alves de Faria; trechos da “Fortuna Crítica” da poeta, onde avultam comentários da crítica literária Nádia Battella Gotlib; do poeta, contista e romanista Manoel Cardoso; do poeta Carlos Nejar; da poeta Leila Míccolis; do crítico de arte Enock Sacramento; do próprio Álvaro Alves de Faria, dentre tantos outros. O livro traz ainda o “Breve Perfil de Eunice Arruda”, com referências biográficas; “Livros Individuais de Eunice Arruda”, com a referenciação de suas obras, e a “Participação de Eunice Arruda em Antologias”. A orelha direita do livro traz um texto do jornalista, poeta e professor de literatura Sérgio de Castro Pinto, que nos

\* Professor adjunto do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe (UFS), atuando na graduação e na pós-graduação em Letras (PPGL e PROFLETRAS). Durante o Mestrado (2003) e o Doutorado (2011), desenvolveu pesquisa sobre poesia romântica brasileira. Vem se dedicando a estudos da poesia brasileira contemporânea. É membro do “Grupo de Estudos em Filosofia e Literatura” e do grupo “Estudos em Leitura Literária”, ambos ligados à UFS. É editor da revista de letras Travessias Interativas desde 2011.

apresenta a poeta a partir de seu apartidarismo literário e sua despreensão de filiação vanguardística.

No dia 15 de novembro de 1960, ano em que Eunice Arruda publica seu livro de estreia, o poeta e jornalista Judas Isgorogota assim se refere ao livro e à poeta: “Publiquei os primeiros versos de Eunice Arruda [...] dava a impressão de ser apenas um gesto lírico de asa que sonha voar. Entanto, em breve, o gesto era voo, amplo, forte, decisivo.” (*apud* ARRUDA, 2012, p. 264). A obra referida é *Tempo de noite*, publicada pela Mas-sao Ohno – editora que publicava livros de jovens poetas – numa coleção denominada *Antologia dos Novíssimos*. Álvares Alves de Faria foi um dos críticos mais entusiastas da poesia arrudiana, tendo escrito inúmeros textos em que exalta o talento da poeta e a voz singular que ela representava naquele momento. O crítico refere-se a Eunice como uma “[...] moça tímida, de andar de passos pequenos, olhos acesos, de palavras poucas e gestos amáveis.” (2012, p. 250).

Eunice Carvalho de Arruda nasceu em Santa Rita do Passa Quatro, cidade pequena do interior de São Paulo, na data de 15 de agosto de 1939, e teve três filhos. Fez pós-graduação em Semiótica na PUC (1988), ganhou vários prêmios literários e ministrou cursos de criação poética na capital paulista. Pela sua atuação em projetos culturais voltados para a poesia na década de 90, recebeu o prêmio de Mérito Cultural pela União Brasileira de Escritores, do Rio de Janeiro, em 1997. Sua obra integrou, no total, 39 antologias, publicadas no Brasil e em outros países (Itália, França, Canadá, Portugal). Poetas que surgiram no mesmo período, como Leila Mícolis, Olga Savary e Renata Pallottini, e críticos de literatura como Nelly Novaes Coelho e Álvaro Alves de Faria, divulgaram textos de Arruda em antologias importantes que destacavam poetas contemporâneos.

Ao proferir, por ocasião da *Antologia dos novíssimos*, de 1961, “Dizer o que sou? Antes, não sei se é justo tocar a chaga aberta.

Mesmo com os próprios dedos” (2012, p. 249), a poeta alude à poesia como campo aberto por onde minam as questões existenciais. Marcadamente lírica, sua obra dimensiona grandes temas universais, vazados na voz da mulher que observa o mundo, que sente também o peso da própria condição humana, que penetra nos recônditos da noite para dizer o que o silêncio lhe dita. Nessa trilha poética, Eunice Arruda não comunga do ideário de poesia marginal nem do visualismo da poesia concreta – ambos caros para a época –, embora tenha sido herdeira da tradição modernista que, desprovida de rigidez estrutural e de formas consagradas, permitiu que a poesia encontrasse novos ritmos. Vale, aqui, o que dissemos sobre a poesia contemporânea em ensaio decorrido de estágio pós-doutoral:

O cenário que se descortina, e que se estende pelo mundo ocidental, é o de singularidades, em detrimento do sentimento de apoio coletivo. Desse estado de afirmações isoladas, surge o que a crítica normalmente chama de “multiplicidade de vozes” ou “pluralismos”. A década de 1980 corresponderia ao momento de ruptura com a própria ideia de ruptura, na medida em que reforça trajetórias artísticas individualizadas e autônomas (ANDRADE, 2014, p. 12).

No prefácio de *Concerto a quatro vozes*, Domício Proença Filho estabelece algumas possíveis linhas de força da poesia contemporânea, embora sem a rigidez das classificações. Em certa altura, diz:

Ao longo dos últimos trinta e cinco anos, a produção poética, antes marcada pela emergência de grupos e movimentos, dispersou-se num universo de individualidades. Com destaque para temas que vão explicitações de problemáticas singulares e reflexões metafísicas e, com muita frequência, a considerações sobre o fazer poético. Poucos textos representativos centrados em problemas sociais (PROENÇA FILHO, 2006, p. 14).

É tempo de noite (1960) traz a profundidade de Eunice Arruda e os aspectos que lhe serão marcantes em toda sua trajetória. Sua dicção poética já nasce plena no primeiro livro, sem que haja um sentido de progressão entre a primeira e a última obra. Chamam a atenção, desde o primeiro momento, os poemas curtos e os versos enxutos, causando a impressão de que a poeta diz muito com poucas palavras; há simplicidade no dizer, como se a poeta não usasse meias palavras, mas justamente a colocação direta dos termos flagra a metáfora que parecia indizível e o ritmo latente nos objetos próximos. Raramente a poeta constrói poemas longos, e quando o faz, conserva o tom austero da *secura* que corta qualquer possibilidade de adjetivação excessiva ou prosaísmo solto. Daí para o haicai foi inevitável. Arruda publicou dois livros de haicais: o primeiro, em 2003, intitulado *Há Estações*, e o segundo, em 2008, intitulado *Olhar*, ambos fotografando, sob o olhar silencioso da poeta, os dias distribuídos nas estações do ano, o movimento das pessoas nas ruas, as árvores, a sala de onde olha pela janela.

Na lírica contemporânea foi/tem sido comum o fazer poético de pendor reflexivo, perto ou mesmo imerso no ontologismo, de valorização do silêncio, do mínimo dizente e da máxima tensão, com musicalidade altamente sugestiva e estilo fragmentário, como se a linguagem se dissesse. Tem destaque, nesse viés, a poeta paulista Orides Fontela, que teve sua primeira obra – *Transposição* – publicada em 1969. Porém, se em Orides a linguagem poética destrama a palavra para encontrar o ser existencial, em Arruda a questão existencial se apresenta na incompletude, na ausência do outro e na solidão sempre presentida.

Vejamos o poema “Passos”, de É tempo de noite:

Nesta noite tão fria  
ouço passos na calçada  
Quem seria? Talvez alguém me busca  
em vão  
Que solidão nesta noite fria

Meus passos já foram buscas  
anseios da ilusão  
Como estes passos que ouço  
sentiram  
pesar a vida  
e a noite no coração  
E a noite era tão fria

Esses passos na calçada  
bem sei – sempre existirão –  
mas tenho dó da tristeza  
que fica  
quando eles se vão  
(2012, p. 10).

Ainda que *É tempo de noite* tenha sido publicado quando a autora tinha 21 anos de idade, é possível entrever nos versos o olhar da mulher em plena maturidade, conhecedora da incompletude da condição humana e consciente da poesia enquanto registro da própria solidão. Péricles Eugênio da Silva Ramos, tendo sido um dos primeiros leitores e críticos da poeta, percebeu logo que Arruda seria uma voz representativa na geração de 60, dotada de voz simples, densa, um tanto áspera pela amargura, de esperança desalentada. Em consonância com grandes vozes femininas da literatura, como Florbela Espanca e Mariana Alcoforado, Eunice Arruda expressa a dor pungente de quem percebe a impossibilidade de completude.

O poema “Passos”, transcrito acima, estabelece um paralelo entre o eu lírico – aquele que ouve – e os passos na calçada – o outro. Porém, ambos os lados se unificam na voz poética, sugerindo que os passos sejam a correspondência do próprio poeta, em tempos distintos. Na primeira estrofe, a forma ver-

bal se encontra na primeira pessoa (“ouço passos na calçada”), estabelecendo uma relação simultânea entre a voz poética e os passos que ouve; na segunda estrofe, a forma verbal aparece no passado (“Meus passos já foram buscas”), o que aproxima o eu lírico dos passos que ouve, numa relação de alteridade ou mesmo de simbiose; na terceira estrofe, a forma verbal vai para o futuro (“Esses passos na calçada / bem sei – sempre existirão –”), o que propõe uma continuidade ou, melhor dizendo, uma universalização da busca empreendida pelos passos. Assim, o eu lírico ouve os passos que um dia foram seus, assim como os passos que ouve nessa noite estarão no seu lugar amanhã; o movimento de busca e a estaticidade da poeta ouvinte correspondem a duas faces de uma mesma moeda, a um tempo cíclico, de repetição. Álvares Alves de Faria contribui, aqui, ao dizer, em “Roteiro Poético de Eunice Arruda”, que É tempo de noite é

[...] uma espécie de canto silencioso e delicado, profundamente elegante, com palavras escolhidas no zelo de sua autora, que, afinal, haveria de marcar toda uma obra que se manteve sempre e decididamente envolvida a uma poesia colhida sempre nas frestas do sentimento, naquelas onde não chega o olhar comum, mas apenas o olhar atento de quem observa a vida renascer sempre (*apud* ARRUDA, 2012, p. 249).

A “noite” é uma referência constante nos poemas de Eunice Arruda. Contrariamente à poesia romântica, que enxergava na noite os mistérios, a morte, a evasão pela boêmia e a possibilidade de transcendência, a poesia de que falamos aqui apresenta a noite como tristeza pela inércia, solidão, constatação da nulidade das buscas diárias, consciência da finitude do desejo. O título do seu primeiro livro assume, dessa forma, a condição matriz de sua poética, caracterizada por esses aspectos. O verso final das duas primeiras estrofes reforça o significado que a noite tem na sua obra: “Que solidão nesta

noite fria”, “E a noite era tão fria”. Assim, a frieza noturna é extensão metafórica da ausência do movimento e da solidão, expressa também como “noite no coração”. É característico de sua poesia a fusão entre a paisagem externa, notadamente noturna, e seu universo íntimo.

Os versos curtos, como “em vão”, “sentiram”, “que fica”, são entrecortados pela imposição de uma respiração e de silêncios, e promovem a atmosfera de reflexão íntima aberta pela palavra poética. As interrupções sintáticas captam os movimentos da subjetividade, marcados pela dissonância.

A mesma frieza da noite assola, em seus poemas, a frieza presente nas coisas endurecidas, como o muro (figura recorrente em toda a obra arrudiana), a parede, o cimento. Metaforicamente, esses elementos falam das limitações, dos desejos não vivenciados em plenitude, da felicidade impossível, do cotidiano infértil; mas apontam também para uma forma poética desprovida de excesso, cristalizada pela palavra direta, sem intermediações, calcinada pela percepção imediata, como o que se lê no poema “Cimento-Armado”, do mesmo livro:

O cotidiano basta  
Calçadas  
asfaltos  
desafogam o coração

Depois há a noite  
A noite é mãe de  
afagar cabelos onde  
seus dedos são constante ausência

Sim  
o cotidiano basta  
Não tem importância  
o que  
não tenho  
(2012, p. 20).

Toda a imagética explorada no poema leva à condição estéril do cotidiano, traduzida pelas “Calçadas”, pelos “asfaltos”, que “desafogam o coração”. A “noite”, na segunda estrofe, personificada como “mãe”, sinaliza, em oposição, a ausência do afaço, a solidão. A terceira estrofe, que pessoaliza a voz poética, dá o tom cortante refletido pela dureza do cotidiano e pelo silêncio noturno, unindo o fora e o dentro.

A imersão da voz lírica na solidão leva, com frequência, a considerações poéticas sobre o próprio fazer-poético, abrindo espaço para uma metalinguagem que alimenta todas as obras de Eunice Arruda. Do seu segundo livro – *O chão batido* (1963) –, tomemos o poema “Da finalidade do trabalho”:

Não trago mensagem  
na voz

Quando escrevo  
é a vida que  
exercito  
para  
que  
tudo o que existia  
em mim fique  
escrito

Por isso não trago  
mensagem na  
voz

É missão de  
quem escreve  
apenas eternizar o que foi  
breve

(2012, p. 36).

Ao dizer “Não trago mensagem / na voz”, a poeta rompe com a possibilidade de compreender-se como porta-voz ou meio

pelo qual se realizam verdades superiores; seu exercício poético não busca a captação do sentido maior da existência, mas aquilo “[...] que foi / breve”, ainda que haja uma relação intrínseca entre a brevidade e a eternidade. A ideia que se tinha na Antiguidade, e mesmo entre os românticos, da figura do poeta como um demiurgo – vate em missão profética entre os homens – não vale para a visão poética arrudiana.

O poeta, aqui, não é um mediador, mas é o próprio poema; o poema “se diz” nele. Na segunda estrofe, ao dizer “Quando escrevo / é a vida que / exercito”, o poeta aproxima o fazer poético da experiência vivida. Teríamos, assim, uma poesia-experiência, tessitura colhida na própria vida. A assonância em /i/, no trecho selecionado, referencia o espaço da subjetividade, da introspecção, associando a inspiração poética ao exercício da vida, do que resulta o registro do “[...] que foi / breve”. A captação da palavra se dá na sua própria condição imanente; a poesia eterniza o vivido, filtrado pelo aspecto central da sua poesia: a memória.

É característico da poesia de Arruda o final dos versos em sílabas átonas e sintaticamente inconclusas, como nos versos “é a vida que”, mensagem na”, “É missão de”, provocando cortes que, num primeiro momento, suspendem a respiração e encaminham a leitura para o *enjambement*. Essa desestruturação rítmico-sintática de versos curtos já aparecia na primeira fase modernista, nos chamados poemas-pílulas, poemas-síntese e mesmo nos poemas-piada, todos oswaldianos, mas também comuns, por exemplo, em Cassiano Ricardo. A geração concretista aprofunda tais aspectos, afirmando-se “[...] como antítese à vertente intimista e estetizante dos anos 40” e repondo “[...] temas, formas e, não raro, atitudes peculiares ao Modernismo de 22 em sua fase mais polêmica e mais aderente às vanguardas euporeias” (BOSI, 2006, p. 476). A geração marginal dos anos 60 e 70 também se apropriaram da frouxidão das formas fixas e das formas mais concisas para expressar conteúdo social e político. No caso de Eunice Arruda e outros

poetas contemporâneos, como a já citada Orides Fontela, esses aspectos estruturais distanciam-se dos temas explorados pelos modernistas e pelos marginais, tampouco dialogam com a proposta concretista. O minimalismo da linguagem, na obra da autora sobre a qual nos debruçamos aqui, justamente resgata a lírica essencial, metaforicamente dita por Staiger como “[...] uma ferida a sangrar dia a dia, para a qual não floresce na terra uma planta que a cure.” (STAIGER, 1997, p. 75).

Eunice Arruda é simplesmente poeta, e apenas poeta. Não há registros de que tenha deixado obras em prosa. Vocacionada para a lírica, a poeta traduz a experiência do homem em sentido universal, redimensionada na condição individual daquela que sente o mundo pelo seu olhar (des)encantado.

Em consonância com a liberdade estética e com a tensão lírica, Eunice Arruda partilha do gosto pelo nominalismo, que aproxima sua poesia da captação objetiva das coisas, a exemplo do que marcou a poesia modernista da segunda fase aparente em Carlos Drummond de Andrade e Cecília Meireles. Desprovida de misticismo, a poeta vê-se como um depurador da experiência cotidiana, limando seu olhar sobre o mundo na mesma medida em que afia as facas para a composição lírica, dita no poema “Observando - I”, de *Os momentos* (1981), da seguinte forma:

sim  
há  
as horas de trégua

Quando se afiam  
as facas  
(2012, p. 106).

A lâmina cortante das “facas” pode ser compreendida, aqui, em sua dupla função: por um lado o tempo da espera e da observação, ausente da luta empreendida pelo eu poético con-

sigo mesmo, mas preenhe das batalhas no cerco de sua solidão; por outro lado, experiência de observação que antecede a criação poética, laboração interna para o construto textual, marcadamente gestado. No primeiro caso, experiência; no segundo, metalinguagem. A poesia de Eunice Arruda não transborda, nada sobra, tudo se assenta sob medida, com cautela e precisão; sua poesia projeta o que de essencial foi maturado pela aguda observação.

Nesse sentido, e por ocasião do prefácio do livro *As pessoas, as palavras* (2ª ed., 1984), Nádya Battella Gotlib afirmou:

[...] Os versos breves, por vezes brevíssimos, indagam limites, de cada um, neste dentro e neste fora. E se são leves, por vezes desnudam sensorialismo forte, de carne e osso, que não desmancha o seu tom de delicadeza despreziosa, que veio se afirmando desde os anos 60, com sua primeira obra, *É tempo de noite* (1960). [...]. (apud ARRUDA, 2012, p. 268).

No livro *Gabriel* (1990), Arruda atinge a máxima concisão, com poemas sem título, o que sugere fluidez entre os textos, ligando a origem da palavra à origem do homem, o dizer da palavra poética ao dizer da própria vida. O primeiro poema (“Somos / palavras // O mundo está sendo escrito”) já associa o fazer-poético à experiência contingente, conforme dissemos anteriormente, e aproxima a atividade poética da sagração enquanto acontecimento no tempo presente. Tomemos o segundo poema:

Adão vê o mundo  
pela primeira  
vez

Como um poeta

Ocioso e lúcido  
passeia no jardim

no Éden  
Nomeia as coisas

Como um poeta

Sabe que não pode  
comer o fruto

Como um poeta  
ousa  
(2012, p. 139).

O poema aproxima a figura do primeiro homem – Adão – à figura do poeta, ambos olhando o mundo pela primeira vez. Adão nomeia as coisas que vê no jardim do Éden; o poeta nomeia as coisas que vê no mundo. A atividade poética é entrevista, aqui, como meio pelo qual o mundo é evocado pela palavra, percepção imediata dos objetos e das sensações, deflagração das coisas enquanto acontecimento. Heidegger nos auxilia nessa compreensão ao afirmar que

Se devemos buscar a fala da linguagem no que se diz, faríamos bem em encontrar um dito que se diz genuinamente e não um dito qualquer, escolhido de qualquer modo. Dizer genuinamente é dizer de tal maneira que a plenitude do dizer, própria ao dito, é por sua vez inaugural. O que se diz genuinamente é o poema. (2012, p. 12).

Associando a linguagem da poesia ao dizer original e, portanto, genuíno, o filósofo entende que o poeta é aquele que dá nome às coisas, libertando a palavra do seu uso cotidiano histórico e desgastado, reconduzindo-a à sua condição primordial. Benedito Nunes, explicando o pensamento heideggeriano sobre linguagem poética, diz que “A poesia efetua esse retorno sempre renovado. E o poeta é aquele que perfura os mananciais, tomando os vocábulos como palavras dizentes. Seu caminho não vai além das palavras; ele caminha entre elas, de uma a outra, escutando-as e fazendo-as falar” (NUNES, 2012, p. 254).

O poema todo estabelece um paralelo entre Adão e o poeta, perceptível pelas repetições em clave comparativa do verso “Como um poeta”. Ao ver o mundo e passear no jardim, Adão se assemelha ao poeta na sua percepção imediata do que encontra. Importa-nos observar, também, que a figura do poeta aparece como antecessora do primeiro homem, o que significa dizer que a poesia já era atributo de Adão; a palavra dizente, nomeadora, era inerente à sua condição. O poeta Manoel Cardoso assim se referiu ao livro no Suplemento cultural do *Jornal da manhã* (Aracaju/SE), em 1992: “A característica central do livro é a profunda ligação com a palavra e sua gênese. Poder-se-ia começar pelo título, Gabriel, origem hebraica, herói e homem, e passar pelo primeiro texto [...]” (apud ARRUDA, 2012, p. 270). Carlos Nejar diria, n’*A Gazeta* (Vitória/ES), em 1996:

A poesia de Eunice Arruda procura o núcleo das coisas, o fundo. Pois se constrói mais do que esconde. [...].  
Lembra o poeta italiano Ungaretti pela síntese. O momento é preso e encantado. Com a captação da luz. [...].  
O texto se entretrece de tênues fios, sob o tear habilidoso e exato. E na lição de Pound que diz que a poesia é o máximo de sentido no mínimo de palavras, este livro de fulgor e raízes explode. [...].  
(apud ARRUDA, 2012, p. 271-272).

O pecado cometido por Adão – ter comido o fruto proibido – também assola o poeta; ambos ousam dar um passo além do que podem. Pela gênese bíblica, sabemos que decorre daí a perda do paraíso, o sofrimento e a multiplicação dos homens. Adão e o poeta se correspondem na experiência dilacerada e incorporam o fragmentarismo da condição errante. A poesia de Eunice Arruda capta o erro e a dissonância, a agudeza da emoção e a chaga sempre aberta. Mas na exploração desses sentimentos profundos, encontra lugar, também, uma súbita alegria, manifesta em tom de resistência. O poema “Propósito” nos dá a dimensão desse aspecto:

Viver pouco mas  
viver muito  
Ser todo o pensamento  
Toda a esperança  
Toda a alegria  
ou angústia – mas ser

Nunca morrer  
enquanto viver  
(2012, p. 9).

Há um tom oracular que passa por vários poemas, como o que acabamos de citar, marcado pelo afastamento da primeira pessoa, sobreposição do verno no infinitivo, pelo jogo de oposições e pela linguagem condensada. O próprio exercício poético surge, em Eunice Arruda, como chamado, como modo de ser e de viver, a exemplo de um Sísifo a perscrutar a palavra, sem uma finalidade previamente concebida, mas iluminando-se na própria jornada, num movimento de morte e renascimento. O poema “Mensagem”, do livro *Risco* (1998), melhor nos diz sobre esse aspecto de sua poesia:

É  
Natal  
novamente  
onde estamos  
e onde não estamos

Nas ruas  
nas noites  
enfeitadas  
o Natal chega  
passo a passo  
em cada dia de dezembro  
E não há como fugir  
já não há onde esconder  
o encontro é inevitável  
Há que se aproximar então  
o coração aberto  
o afeto dilatado

Deixar  
se desprender de nós  
fardos desnecessários  
forjados impedimentos  
e aceitar  
Aceitar esta carga – condição de ser humano

É Natal  
Há que se respirar  
com novo fôlego  
um outro ar  
aqui  
onde estamos  
e onde jamais estaremos  
o Natal nos transporta  
como um barco incansável  
É preciso deixar  
esta água  
fluir  
é preciso aceitar  
o mistério das fontes

Não podemos deixar morrer nenhum nascimento  
(2012, p. 163-164).

Elementos da mitologia cristã e do misticismo avultam vez por outra em poemas de Eunice Arruda, como é o caso dos poemas que compõem o livro *Gabriel*, já citado. A poeta se apropria de tais elementos não como adesão e entrega, mas como forma de compreender e conduzir a vida e o tempo presente. O Natal, no poema “Mensagem”, é visto como momento de se “desprender de nós”; levando em conta a leitura dual do verso, o período natalino propicia desfazimento dos nós (substantivo) impostos pela realidade, e também afastamento de nós (pronome), de nossas questões irresolutas. Os dias de dezembro são como um “barco incansável”. Em oposição ao muro, ao cimento, à parede dura do cotidiano, o Natal oferece a fluidez e possibilita que o coração esteja aberto; sendo assim, “É preciso deixar / esta água / fluir” e “[...] não deixar morrer nenhum nascimento”.

A poesia de Arruda concentra, ainda, temas caros à lírica, como o amor, a transitoriedade da vida, a ausência do outro e a solidão. Há recorrência de encontros e despedidas, ratificando o caráter cíclico e dinâmico das relações; há o sentimento de desamparo divino, expresso pelas grandes questões existenciais, mas também pelos objetos próximos, pela casa vazia, pela noite fria. Se a arte lhe surge como necessidade de expressão da dor e da angústia, por outro lado é alento que suaviza o cotidiano, é consciência da solidão humana, é gesto que agrega a experiência sem poupar-se das feridas, expondo a ossatura do que se vive, e também do que não se vive.

## Referências

ANDRADE, Alexandre de Melo. *Crise do historicismo e eterno retorno na poesia brasileira contemporânea*. 2014. (Relatório de Estágio pós-doutoral). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo.

ARRUDA, Eunice. *Poesia Reunida*. São Paulo: Pantemporâneo, 2012.

BOSI, Alfredo. Tendências Contemporâneas. In: *História Concisa da Literatura Brasileira*. 43ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2012. (Coleção Pensamento Humano).

NUNES, Benedito. *Passagem para o poético: Filosofia e Poesia em heidegger*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PROENÇA FILHO, Domício (Org.). *Concerto a quatro vozes*. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Record, 2006.

STAIGER, Émil. *Conceitos fundamentais da poética*. Trad. Celeste Aída Galeão. 3ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

## A escrita de si e a labiríntica construção da identidade em Alina Paim

ANA MARIA LEAL CARDOSO\*

MARCIO CARVALHO DA SILVA\*\*

A literatura tem-se mostrado, através de diversas correntes investigativas, aberta às indagações e pesquisas, que buscam o entendimento do universo literário interligando-se a outros universos de significação. Esse trabalho discute a escrita de si no cenário da literatura contemporânea brasileira, investigando o campo memorialístico/ficção autobiográfica na produção literária da romancista sergipana Alina Paim, um verdadeiro desafio na tentativa de mostrar que o homem histórico completa-se no todo do artista. Sua poética comprova as marcas

\* É professora da graduação e da pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe; possui Mestrado em Literatura Brasileira e Doutorado em Letras e linguística pela UFAL. É fundadora do CEPESI- Centro Paraibano de Estudos do Imaginário; líder do GELIC- Grupo de Estudos Literatura e Cultura; Desenvolve pesquisa de resgate da escritora sergipana Alina Paim, sobre a qual tem produzido artigos e orientado pesquisas na pós-graduação. Atualmente é Diretora do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFS e coordena o projeto de extensão 'leituras para a liberdade' no PREFEM/SE.

\*\* Graduado em Letras Português; Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe; professor nas Faculdades Integradas de Sergipe – FISE. Linhas de pesquisa em que atua: mitocrítica e literatura de autoria feminina.

da escritora consciente de seu ofício e da memorialista segura de sua autoanálise.

Embora tenha produzido cerca de 10 romances e contribuído significativamente para a expressão da literatura infantil brasileira, seguindo na esteira de renomadas escritoras como Clarice Lispector e Cecília Meireles, Paim continua desconhecida pela academia, tendo entrado para o mundo literário em 1944, quando da publicação do romance *Estrada da Liberdade*. Defendemos que o obscurecimento da escritora em foco é fruto do seu envolvimento com o Partido Comunista Brasileiro durante quase três décadas, fato este que tanto desagradava alguns editores quanto a determinada camada da sociedade. Como militante, a autora integra os projetos culturais do Partido juntamente com os amigos Jorge Amado e Graciliano Ramos, a quem chamava carinhosamente de Mestre Graça. Em sua produção literária pode-se vê mergulhada uma alma socialista, transparente, humana. A ideia generosa de igualdade entre os homens que se aproxima da justiça social, motivou a arte literária de Alina Paim, cuja produção se confunde com sua própria vida, levando-a a quebrar os paradigmas em relação aos espaços da mulher na sociedade contemporânea.

Essa reflexão sobre memorialismo e autobiografia/ficção autobiográfica em Alina Paim se dá a partir das obras *Estrada da Liberdade* (1944) e *Simão Dias* (1950) produzidas, respectivamente, nas décadas de 40 e 50 do século passado; encontra eco nos estudos de Phillippe Lejeune, Diana Klinger, Michael Foucault, entre outros, por entender que espalham luzes de aproximação entre a produção ficcional e a autobiografia. Ademais, encontra-se apoiada também na entrevista concedida pela própria romancista ao GELIC - Grupo de Estudos de Literatura e Cultura, nos idos de 2009.

## **Alina Paim e a escrita de si**

Na concepção de Klinger (2007), a escrita de si – termo que caracteriza a narrativa em que um narrador em primeira pessoa se identifica explicitamente como o autor autobiográfico, mas vive situações que podem ser ficcionais – se delinea como um exercício literário típico da modernidade. Nela, o real e a ficção se diluem, e os interstícios desses dois campos engendram um espaço de significação que problematiza a ideia de referência na literatura. Neste sentido, a ficção se apropria da autobiografia para ressaltar o caráter falho de ambas, ou seja, revela a impossibilidade de uma representação plena de realidade.

O memorialismo em Alina Paim, que segue uma tradição já expressa por José Lins do Rego e Graciliano Ramos, tem duplo aspecto: de autobiografia e de elaboração artística. Nas obras elencadas, esses discursos se entrelaçam de modo a evidenciar a descoberta do conhecimento de si própria e a descoberta do outro, por parte daquela que escreve; o que corrobora com o pensamento de Foucault (2009), para quem a escrita de si constitui o próprio sujeito, constrói a noção de indivíduo.

O romance *Estrada da Liberdade* (1944) marca o início de uma trajetória literária recheada de realismo social que não abandona o foco das experiências pessoais. Considerando a biografia da autora e o relato ficcional de alguns dos seus romances, torna-se fácil entender que muito da sua experiência pessoal, nos mais variados planos, transformou-se em matéria ficcional, lugar em que reflete sobre o estar no mundo.

Em um artigo sobre a escritora em foco, Christina Ramalho observa a identidade sonora entre o nome da protagonista do romance, Marina, e o nome da própria autora, Alina, seguida pelo enredo que revela numerosos pontos de convergência entre vida e ficção. Segundo a pesquisadora,

Da passagem pelo colégio de freiras à experiência de viver órfã de mãe e distante do pai; da convivência com familiares à inserção no mundo do magistério, em suas dimensões pública e privada; da visão de mundo calcada na religiosidade cristã rígida e moralista à descoberta do sexo como “matéria científica”, some-se a isso, o fato de que o texto *guarda semelhanças com a estrutura novelesca, em que cada capítulo guarda um princípio/meio/fim, motivado por diferentes temáticas vivenciadas pela própria romancista, ao longo da vida* (RAMALHO, 2017, p. 43-44).

Sua observação nos permite destacar que a escrita de si tende a ser um questionamento da identidade do sujeito que escreve, ratificada pela protagonista nos seguintes termos: “segurava um envelope. Era o meu primeiro salário naquela escola. Precisava comprar novos livros e um agasalho. (...) trabalhei tanto quanto os professores de matemática, mas recebi apenas a metade do que eu esperava. Injustiça.” (PAIM, 1944, p.29). Pelas palavras da narradora nota-se a semelhança com a romancista, que cedo questiona as injustiças sociais contra as mulheres. Alina Paim foi professora atuante, na Ilha de Marabá, Rio de Janeiro. Convidada pelo colega Jorge Amado ela se filia ao Partido Comunista, dando início a uma longa militância política em defesa dos oprimidos.

Na visão de Philippe Lejeune, estudioso do tema, “O que define a autobiografia para quem lê é, antes de tudo, um contrato de identidade que é selado pelo nome próprio ou seu semelhante” (LEJEUNE, 2008, p.53); em *Estrada da Liberdade* há uma semelhança o que, de certa forma, caracteriza a leitura em que o narrado insurge-se como inquestionável.

Alina Paim andava pela casa dos trinta anos de idade quando traz *Simão Dias* (1950) a público. A partir das informações de ordem biográfica disponíveis, não é difícil perceber que o romance comporta muito das experiências vividas pela escritora: menina órfã de mãe aos 4 anos, vai morar com a família dos avós paternos, na cidade que dá título ao romance, fica sob a responsabilidade

das três tias solteironas, duas delas a maltratavam com rígidos castigos; a ida para a cidade de Salvador, após a morte da tia e o internato em que viveu até concluir o secundário, além de outros aspectos que constam no relato ficcional. Igualmente, na ficção ocorre a transferência compulsória da pequena Maria do Carmo, a protagonista, para a casa dos avós paternos após a morte da mãe, conforme destaca a narrativa:

No dia seguinte, chorara muito sem saber o que fazer naquela casa grande, onde só havia pessoas velhas, cada uma absorvida no trabalho, sérias, de poucas palavras, constrangidas pela presença repentina de uma criança que vinha transformar-lhes os hábitos rotineiros (PAIM, 1950, p.66).

Ao construir seu romance calçado de fatos e mostrando para o leitor os procedimentos da criação da menina, Paim revela a ambiguidade do discurso factual: o que tomamos como fato, bem poderia ser lido como ficção. Na observação de Afonso Fávero, a matéria romanesca de Paim possui larga “abrangência temática preocupada em assinalar de forma contundente as dimensões negativas da existência humana, como a injustiça, os desmandos, a opressão, o cerceamento pela autoridade” (FÁVERO, 2017, p. 125). Enfim, os grandes temas da existência humana, especialmente no que tange à relação entre homens e mulheres.

Graciliano Ramos sintetiza o processo desse tipo de relação: “As suas personagens são criaturas que a fizeram padecer na infância ou lhe deram alguns momentos de alegria, em cidadezinhas do interior. Nenhum excesso de imaginação” (PAIM, 1950, p. 11). Para o escritor em foco, o embaralhamento entre vida real e vida imaginada sempre despertou a curiosidade dos leitores, frequentemente interessados em desvendar o quanto narradores e personagens possuem em comum com seus criadores.

## Considerações finais

A autobiografia, ou a escrita de si, pode ser entendida a partir do exposto, como o limite máximo da busca de identidade do sujeito, na medida em que opera com uma objetivação do 'eu' que fala, que se oferece ao olhar do outro ao tempo em que olha para si mesmo. Os romances *Estrada da Liberdade* e *Simão Dias* ilustram a questão da representação de si e sinalizam, conforme defende Klinger, para uma tentativa de organização do eu descentrado, fragmentado, cujas identidades múltiplas giram ao redor de um núcleo caótico e mutante.

Conclui-se, portanto, que o debate proporcionado pelas narrativas de Alina Paim traz uma reflexão a respeito do lugar da arte em um cenário cultural em que a curiosidade sobre a vida da autora se converte em apreciação artística. O que deve ser considerado, contudo, é a validade da criação artística face à autobiografia. Enfim, o debate se encerra sinalizando que a escrita de si, tal como é vista nas obras dessa romancista brasileira, faz parte de um quadro maior, em que o real se oferece como representação e a literatura – e a vida da autora – se converte em produto de entretenimento a ser consumido.

## Referências bibliográficas

FÁVERO, A. H. Sobre Simão Dias, de Alina Paim. IN: *Alina Paim: resgate de uma narrativa poética*. CARDOSO, A. L. (org.), Aracaju: ArtNer, 2017.

DOSSE, François. *O discurso biográfico: escrever uma vida*. São Paulo: EDUSP, 2009.

EAGLETON, Terry. *Teoria literária: uma introdução*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Veja, 2009.

KLINGER, Diana I. *Escritas de si, escritas do outro*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

LIMA, Luiz c. *Sociedade e discurso ficcional*. Rio de janeiro: Guanabara, 1996.

PAIM, A. L. *Estrada da liberdade*. Rio de janeiro: Editora Leitura, 1944.

\_\_\_\_\_. *Simão Dias*. Rio de Janeiro: Editora Casa do Estudante, 1949.

RAMALHO, C.B. Marina (Alina) e as várias dimensões do 'tornar-se mulher': um olhar sobre Estrada da liberdade. IN: *Alina Paim: resgate de uma narrativa poética*. CARDOSO, A. L. (org.), Aracaju: ArtNer, 2017.



# Linguística aplicada à aprendizagem inicial da leitura: um estudo de caso

ANTÔNIO PONCIANO BEZERRA\*

LEONOR SCLiar CABRAL\*\*

MARILÉIA SILVA DOS REIS\*\*\*

## Introdução

A formação linguística dos professores alfabetizadores tem tornado exitosos o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita: o Sistema Scliar de Alfabetização trata de uma proposta de ensino de base linguística, em interação com as teorias mais recentes da psicolinguística, da neurociência e da neuropsicologia. Neste trabalho, descrevemos a análise do

\* Professor do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe e coordenador adjunto do projeto “Alfabetização com excelência em Lagarto” na UFS.

\*\* Professora aposentada do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe e autora e coordenadora geral do projeto “Alfabetização com excelência em Lagarto”.

\*\*\* Professora do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe e coordenadora do projeto “Alfabetização com excelência em Lagarto” na UFS.

livro didático “Porta Aberta – alfabetização e letramento: 1º ano”, por ser o suporte didático mais adotado nas escolas públicas de Aracaju/SE, com o propósito de ilustrarmos o quão distante das ciências da linguagem estão seus fundamentos.

As avaliações da proficiência em leitura e escrita em Sergipe, como as provas da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), vêm diagnosticando a necessidade de mudança de metodologias de ensino destas habilidades. Têm como propósito aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Trata-se de uma avaliação externa, aplicada e corrigida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), via Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e busca três diagnósticos: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Por ser censitária, a ANA é aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental e em escolas multisseriadas.

A terceira edição da ANA foi realizada em novembro de 2016 e os resultados das provas de leitura e escrita que serão discutidos neste trabalho compõem o relatório do INEP, publicado em outubro de 2017.

A avaliação da proficiência em leitura é realizada a partir de duas macroescalas: a que mede os níveis **insuficientes** (elementar e básico) e a que mede os níveis **suficientes** (adequado e desejável), assim definidos pelo SAEB:

**Nível 1 - ELEMENTAR:** ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas de estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.

**Nível 2 - BÁSICO:** identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.

**Nível 3 - ADEQUADO:** inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.

**Nível 4 - DESEJÁVEL:** inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema (Relatório ANA 2017).

Com base na matriz acima, apresentamos os resultados alcançados na última ANA, a seguir.

Tabela 1 – Proficiência em leitura SAEB/ANA 2016

LEITURA – RESULTADOS ESTADOS – SAEB/ANA 2016				
UF	LEITURA 2016 (%)			
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
AC	16,66	37,83	33,03	12,48
AL	42,6	33,64	19,29	4,46
AM	30,98	35,33	26,2	7,49
AP	45,09	34,31	17,4	3,19
BA	35,86	36,84	22,05	5,25
CE	14,73	30,51	35,51	19,25
DF	11,72	32,77	39,92	15,59
ES	15,17	32,19	36,7	15,94
GO	15,93	34,33	36,52	13,23
MA	40,46	36,84	18,9	3,8
MG	9,58	28,07	39,06	23,29
MS	16,7	39,45	34,15	9,7
MT	18,17	35,14	35,11	11,58
PA	40,36	36,01	19,66	3,97
PB	35,94	35,59	22,84	5,62
PE	35,79	34,83	23,21	6,17
PI	34,74	36,15	22,51	6,6
PR	9,92	34,81	40,37	14,9
RJ	23,08	36,68	30,89	9,36
RN	33,48	34,18	25,36	6,98
RO	22,43	37,57	31	9
RR	30,7	40,32	23,78	5,21
RS	15,99	32,96	37,37	13,69
SC	9,61	29,57	41,46	19,35
SE	45,28	34,92	16,78	3,02
SP	12,57	28,78	39,57	19,08
TO	28,11	36,5	26,96	8,43

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Elementar	Básico	Adequado	Desajustado
INSUFICIENTE		SUFICIENTE	



Fonte: INEP 2016/2017

Os resultados da Tabela 1 mostram-se não só diversos, mas contrastivos e também adversos. Vamos começar pelos números mais positivos neles alcançados, em relação aos estados brasileiros em que a proficiência em leitura no ciclo da alfabetização se mostrou mais promissora: Minas Gerais e Santa Catarina. Neles, é excelente o trabalho que está sendo desenvolvido: em ambos os estados, as crianças do 3º ano escolar obtiveram um desempenho **suficiente**, em torno de 62% e 61% nos níveis 3 e 4 em proficiência em leitura, respectivamente<sup>1</sup>. Por outro lado, em Santa Catarina e Minas, persiste ainda um percentual em torno de 9% de crianças que estão saindo do terceiro ano praticamente sem saber ler, considerado baixo, se comparado ao restante do país, mas que não

1 Ceará alcançou quase 55% de suficiência.

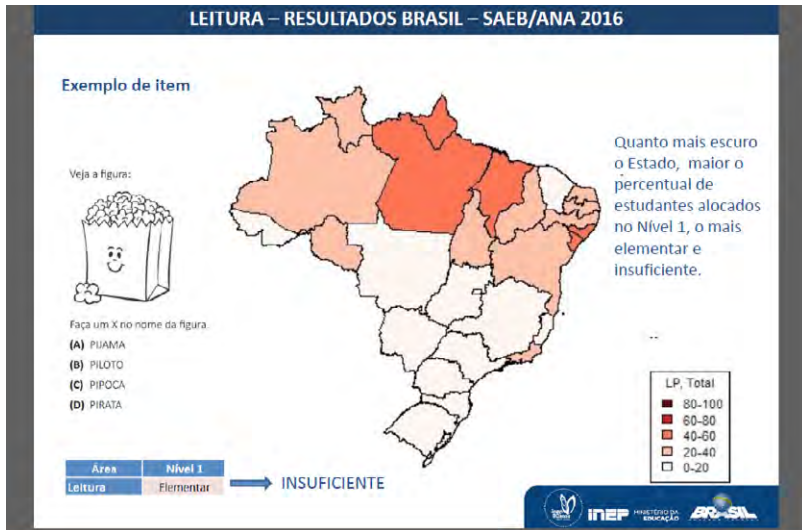
deixa de evidenciar que há muito a ser melhorado, visto constituírem o nível **elementar**. Ou seja: nos dois estados, a cada 100 crianças, 10 não aprenderam a ler ainda, mesmo depois de cursar o ensino formal na escola, durante três anos, e isso deve ser visto como um agravo ao exercício pleno da cidadania, via leitura.

Vale acrescentar que há práticas comuns desenvolvidas nesses dois estados: tanto em Minas quanto em Santa Catarina, a formação dos professores alfabetizadores nos últimos dez anos vem evidenciando a importância da faceta linguística na alfabetização, ao lado de outras (facetas), dentre elas, a interativa e a sociocultural, com abordagens multissensoriais, como as de Montessori. De modo geral, a inovação de abordagens não vem apenas evidenciando a importância de seguirmos a formação de professores alfabetizadores na direção linguística, como também vem fortalecendo a produção de material didático de excelência, para a instrumentalização dos professores, em relação ao modo como abordar os fundamentos da linguística na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Em ambos os estados, temos tido à frente duas linguistas de reconhecimento nacional e internacional: na Universidade Federal de Minas Gerais (com o Ceale – Centro de Educação, Leitura e Escrita), temos os trabalhos da professora Magda Soares. E, na Universidade Federal de Santa Catarina, a professora Leonor Scliar Cabral à frente de publicações e de cursos de formação continuada, que tratam do Sistema Scliar de Alfabetização. Junto a outros olhares, a linguística vem somando melhorias.

Em relação aos números negativos, Sergipe ocupou o último lugar: nem 20% de nossas crianças alcançaram a escala **suficiente**, ou seja, não alcançaram os níveis 3 e 4 de proficiência em leitura. Na outra direção, temos quase 50% que não saíram do primeiro nível (no final do 3º ano de escolaridade). E, se juntamos os níveis 1 e 2, chegaremos a quase 80% de crianças sergipanas que ainda não leem de modo proficiente. O estado

de Sergipe precisa de ações de urgência, em parceria a outros estados do Nordeste (com exceção do Ceará) e do Norte, conforme Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Mapa da proficiência em leitura SAEB/ANA 2016



Fonte: INEP 2016/2017

A alfabetização mal sucedida e mal conduzida nas séries iniciais vem contribuindo para o crescimento quase que insustentável do analfabetismo funcional no Brasil, justificando novas reflexões sobre uma proposta de ensino da leitura e da escrita para o letramento e para o exercício pleno da cidadania. Segundo Scliar-Cabral, uma questão inicial é o entendimento das habilidades alfabetização e letramento.

Na minha prática, é difícil separar alfabetização de letramento. A alfabetização é necessária para o indivíduo atingir um nível de letramento que lhe permita a inserção na sociedade, compreendendo e sabendo redigir os textos indispensáveis para exercer a cidadania e para competir

no mercado de trabalho. Uma boa alfabetização permite ao indivíduo automatizar o reconhecimento das letras, os valores dos grafemas associados aos fonemas. Sem essa automatização, o indivíduo tropeçará diante de palavras novas e não lerá com fluência, não compreenderá os enunciados, o texto. Somente uma leitura fará com que o indivíduo leia com prazer, o que permitirá a ampliação e o aprofundamento dos esquemas cognitivos, ou seja, de seu conhecimento, com a construção de sentidos adequados e inferências. A má alfabetização e a pobreza de conhecimento estão entre as causas do analfabetismo funcional” (SCLiar-CABRAL, 2007, p. 16).

O analfabetismo funcional consiste na incapacidade que o indivíduo possui em compreender textos que circulam na sociedade, ou até mesmo produzi-los, após (ou durante) cursar o ensino padrão na escola. Ele pode ser letrado, conhecer o nome das letras, mas não é alfabetizado funcionalmente.

## **Sistema Scliar de Alfabetização**

O Sistema Scliar de Alfabetização, no que diz respeito à leitura, consiste numa proposta de ensino e de aprendizagem iniciais com vistas à formação de um leitor crítico fluente que compreenda os textos que circulam socialmente. Ele é fundamentado nas teorias mais recentes da neurociência, da linguística, da psicolinguística e da neuropsicologia.

Alguns fundamentos da proposta são: não se pode desvincular o reconhecimento de quais, quantos e como se articulam os traços que identificam cada letra, dos grafemas que uma ou duas letras realizam, nem dos valores desses, ou seja, os fonemas, portanto, tais unidades devem ser extraídas de palavras e estas devem estar inseridas em textos que a criança aprenderá a ler numa leitura interativa com o professor; existem diferenças entre a aquisição da variedade oral da língua e a aprendizagem da língua escrita; adotar o princípio da complexidade crescente no

ensino-aprendizagem, aplicando critérios para introdução das letras e dos grafemas; os métodos globais de alfabetização desconhecem os limites do processamento neuronal, requerido no reconhecimento da palavra escrita, a começar que no momento de fixação é que são capturados, nos sistemas de escritas da esquerda para a direita, não mais do que três ou quatro letras à esquerda do centro da fixação e sete ou oito à direita, incluindo os espaços e de que os neurônios especializados na região occipito-temporal ventral esquerda deverão aprender a reconhecer os traços invariantes que compõem as letras bem como os grafemas e seus valores antes de reconhecerem a palavra escrita, quanto mais uma sentença ou um texto; prestar atenção à variedade sociolinguística usada pelos alunos no momento da leitura e respeitá-la; educação integral e integrada: articular a escola (criança, professores e funcionários), a família e a comunidade, tendo em vista educar a criança como um todo harmônico (cognição, percepção, sensações, movimentos, emoções e afetos, estética e sociabilidade) e integrando todas as disciplinas do currículo com uma alfabetização de excelência (Scliar-Cabral 2013, pp. 69-73).

O Sistema Scliar de Alfabetização disponibiliza material didático, firmado no seguinte tripé: 1. *Sistema Scliar de Alfabetização – Fundamentos* (para a formação do mediador); 2. *Sistema Scliar de Alfabetização – Roteiros para o professor, Módulo 1* (Guia contendo as instruções para aplicação de cada Unidade (24) e muitas atividades suplementares, como desenvolvimento da narratividade, da ecologia, da compreensão de texto e de inferências, teatro, música, dança, acompanhado de um Anexo com respectivo material suplementar para ser replicado aos alunos (folhas de cada Unidade com as LETRAS, SÍLABAS, PALAVRAS-CHAVE E NÚMEROS em tamanho adequado para que as crianças possam traçá-los com o dedo, ao mesmo tempo em que emitem o som do fonema representado pelo grafema, seguindo as instruções do professor: é nessa atividade que os neurônios da leitura vão aprender quais, quantos e como se combinam os traços das letras, bem

como a desenvolver a consciência fonêmica, fixando os grafemas e seus valores; tabelas com as fichas para a construção de palavras e frases: nessa atividade, as crianças estão começando suas primeiras produções escritas, portanto, é importante que, depois de criar as palavras e frases, elas as leiam; tabelas com as fichas com as letras e sinais de pontuação são o instrumento para o ditado: essa atividade é uma ponte para ensinar as crianças a codificar os fonemas em grafemas (uma das etapas da produção escrita), bem como a de pontuação; para muitas Unidades, também há Cartas Enigmáticas e material de apoio para o desenvolvimento da pré-leitura; 3. *Aventuras de Vivi*, livro da criança, contendo na página à esquerda as LETRAS, SÍLABAS e PALAVRAS-CHAVE trabalhadas nos *Roteiros*, que os alunos vão ler em voz alta, bem como uma brincadeira para emissão do som cujo fonema está em jogo; na página à direita consta um capítulo da história, com palavras negritadas, que as crianças já sabem ler: primeiro, é feita uma leitura interativa, intercalando a voz do professor com a dos alunos e, depois, a leitura expressiva de todo o texto, pelo professor. A história cria a empatia entre os personagens e as crianças e desenvolve o gosto pela leitura.

### **2.1. Análise do livro “Porta Aberta – alfabetização e letramento: 1º ano”**

Trata-se de uma pesquisa aplicada e avaliativa de um processo, o de alfabetização, através da comparação contextualizada entre duas formas de introdução das letras e entre a ausência de introdução dos grafemas e sua presença.

### **2.2 Objeto e problema**

Por que as crianças têm tanta dificuldade em se alfabetizar, em particular, em Aracaju? Uma das causas não estará no livro didático usado em maior escala no município?

Esta hipótese nos leva a delimitar o objeto da pesquisa, investigando, no livro *Porta Aberta: letramento e alfabetização* – 1º. ano, quais os critérios que nortearam a introdução das letras e quais os objetivos de aprendizagem que podem ser inferidos através das atividades propostas pelas autoras, à luz do Sistema Scliar de Alfabetização, Módulo 1. Quanto às fontes, instrumentos e recursos da pesquisa, trata-se de uma pesquisa observacional e avaliativa, bibliográfica.

Em *Porta Aberta – alfabetização e letramento: 1º Ano*, analisamos se a introdução das letras<sup>2</sup> às crianças, obedecia aos quatro critérios que em Scliar-Cabral (2015) são apontados como fundamentais para a aprendizagem e ensino iniciais da leitura, a saber:

1. Simplicidade dos traços que compõem cada letra: por exemplo, sendo iguais na maiúscula e na minúscula;
2. **O grafema deve** representar um fonema cuja realização pode ser articulada sozinha, como não é o caso das menos contínuas, isto é, das oclusivas: no caso delas, foi tomada a decisão de introduzi-las por sílabas, começando pelo grafema **T t**, que representa o fonema /t/, porque **p**, **b**, **d** ainda representam uma dificuldade a mais, por se diferenciarem entre si apenas pela direção do semicírculo para a direita ou para a esquerda, em relação à haste, como é o caso de **b**, **d**, ou entre para cima e para baixo, como é o caso de **p**, **b**, ou seja, letras em espelho. Os fonemas /k/, /g/ apresentam outro problema, pois os grafemas que os representam têm seus valores determinados pelo contexto grafêmico;
3. Ser biunívoco, isto é, um e apenas um grafema representa o mesmo fonema e um e apenas um fonema representado sempre pelo mesmo grafema, como é o caso de **V** /v/ e não é o caso de **s**, ou do grafema **g**;
4. O fonema representado pelo grafema não apresenta variantes determinadas pelo contexto fonético, como é o caso de /**d**/, /**t**/, antes de /**i**/, /**j**/, nem variantes deter-

2 As autoras Carpaneda e Bragança (2011) desconhecem o conceito de grafema.

minadas pelas variedades sociolinguísticas, como é o caso de /R/.

### 2.3. Resultados e discussão

A análise de *Porta aberta – alfabetização e letramento: 1º Ano* teve como pressupostos os fundamentos teórico-metodológicos de Scliar-Cabral (2015), cujos propósitos atendem a práticas de ensino alinhadas às descobertas avançadas das neurociências, da psicolinguística, da linguística e das ciências voltadas à educação, com ênfase nas estratégias de ensino que relevam a importância de ensinar os neurônios da leitura a reconhecer quais, quantos e como se combinam os traços das letras, quais os valores atribuídos aos grafemas no português brasileiro e à atribuição do acento de intensidade, esses dois últimos, implicados no desenvolvimento da consciência fonêmica e fonológica, nesta fase inicial da alfabetização.

Sabemos que, embora o ensino da leitura seja obrigatório nas escolas, o foco central para o desenvolvimento desse processo educacional costuma estar sempre mais voltado para a escrita mecânica das letras, em detrimento do processo efetivo de aprendizagem: está aí uma das causas dos baixos índices de rendimentos em leitura e escrita, a partir dos resultados apresentados nas diversas Avaliações Nacionais da Alfabetização, ANA (BRASIL, 2016).

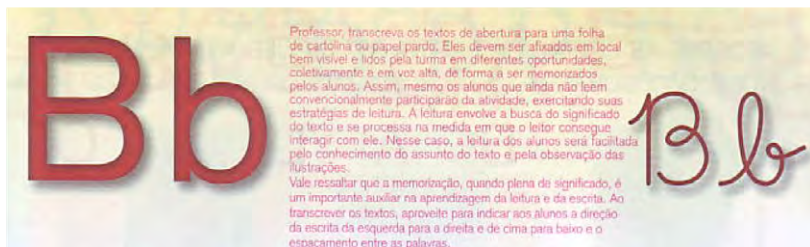
Mesmo diante de desempenho em leitura tão baixo de nossas crianças, sabemos que a escola (ainda hoje) acaba silenciando essas questões, ao não propor uma aprendizagem inicial da leitura com mais criticidade, reflexão e investimento na formação continuada de alfabetizadores e na elaboração de material didático em bases científicas atualizadas. Opta, então, pela reprodução de abordagens ultrapassadas que, reconhecidamente, apresentam péssimos resultados nas avaliações nacionais e internacionais, a começar, pelos livros didáticos, por

vezes, não recomendados por estudiosos da psicolinguística e das ciências afins, baseados em experimentos científicos de ponta, como evidenciamos no presente estudo.

Não encontramos avanços nesta direção em *Porta aberta – alfabetização e letramento: 1º Ano*, pelo contrário, da análise, aplicando os fundamentos do Sistema Scliar de Alfabetização, Módulo 1 e os critérios de apresentação da complexidade crescente das letras e grafemas, inferimos que:

1º) A proposta de Carpaneda e Bragança (2011) carece de qualquer fundamentação científica e coerente, pois, simplesmente, apresenta, primeiro, as cinco letras que têm o NOME de cinco vogais do português brasileiro, como na marchinha de carnaval e, depois, as que têm o NOME das consoantes, na ordem em que estão no abecedário. As letras são apresentadas, simultaneamente, em quatro fontes: maiúscula e minúscula de imprensa e maiúscula e minúscula cursiva, conforme na Figura 1, abaixo:

Figura 1 – Apresentação da letra B em *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º ano*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 45.

As autoras demonstram desconhecer o que é um sistema alfabético de uma dada língua e, no caso, o sistema alfabético do português brasileiro, a começar, ignoram a diferença entre le-

tra e grafema. Exemplifiquemos com o caso das vogais: temos cinco letras para realizá-las, cujos traços invariantes a criança deverá aprender a reconhecer, mas só funcionarão na condição de grafemas, quando estiverem em palavras escritas, para distinguir significados, representando as sete vogais orais do PB e mais cinco vogais nasais (para os que as aceitam). Além disto, as letras “i”, “e”, “u”, “o” poderão realizar os grafemas semivocálicos, como na palavra “mãe”. Os princípios dos Sistemas de Escrita Alfabética não se resumem à direção da esquerda para a direita (aliás, alguns são da direita para a esquerda, como o árabe e o hebraico), nem ao da posição que a letra ocupa na palavra (novamente, o reconhecimento da letra independe de sua posição, mas o valor do grafema pode, sim, depender da posição que ele ocupa).

2º) As autoras demonstram desconhecer por completo quais são os processos envolvidos na leitura e na produção escrita e, portanto, em sua aprendizagem, quando aderem ao método global de memorização de um texto oral pela criança que depois “o lê” na folha impressa. Supõe-se que a pobre da criança, sem orientação fundamentada, vá catando, vá vendo se aparece uma palavra que contenha a letra B b (que, de resto, realiza um grafema que representa o fonema oclusivo /b/, cujo som não pode nem ser percebido, nem emitido isoladamente).

3º) Finalmente, nenhum dos critérios de Scliar-Cabral que rege a escolha da ordem de apresentação das letras e grafemas foi seguido pelas autoras de *Porta Aberta*: letramento e alfabetização: 1º ano.

Para Scliar-Cabral (2015), as unidades de aprendizagem devem seguir uma ordem de complexidade crescente (que não tem nada a ver com a ordem do abecedário), iniciando pelas letras e grafemas V, I, O, especificamente porque, para reconhecer os traços de tais letras, não é necessário lidar com as noções de direção à esquerda ou à direita, portanto, seu reconheci-

to não exige que os neurônios da leitura tenham aprendido a assimetrizar a informação, um dos principais desafios à alfabetização. Só esse critério já justificaria a alfabetização não ser iniciada pelos nomes das letras. Mas há outra razão também fundamental: são os limites de tempo de processamento da memória de trabalho que determinam que o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si e dos valores atribuídos aos grafemas, isto é, de reconhecimento da palavra escrita, seja muito rápido para não ser apagado e não pode ser do tipo “be-ó-éli-a”, para reconhecer, por exemplo, a palavra “bola”.

## Conclusões

Os resultados evidenciam que a metodologia adotada no livro didático *Porta Aberta – alfabetização e letramento: 1º ano* contraria os avanços já alcançados, em especial, pela neurociência, para uma alfabetização de excelência, por apresentar primeiro, as cinco letras que têm o NOME de cinco vogais do português brasileiro e, depois, as que têm o NOME das consoantes, na ordem em que estão no abecedário.

As autoras demonstram desconhecer o que é um sistema alfabético, em particular, o sistema alfabético do português brasileiro, a começar, ignoram a diferença entre letra e grafema e aderem ao método global de memorização de um texto oral pela criança que depois “o lê” na folha impressa.

Nenhum dos critérios de Scliar-Cabral que regem a escolha da ordem de apresentação das letras e grafemas foi seguido pelas autoras de *Porta Aberta: letramento e alfabetização: 1º ano*.

É importante considerarmos os malefícios causados pelo livro de Carpaneda e Bragança (2011) por grande parte das escolas públicas de Aracaju o adotarem, conforme o Quadro abaixo, se o correlacionarmos com os dados da ANA (BRASIL, 2015a,

b), pelos quais os estados de Alagoas e de Sergipe foram os que apresentaram o pior desempenho em leitura e escrita.

Quadro 1- Levantamento de escolas públicas estaduais urbanas de Aracaju que adotam o livro “Porta Aberta – alfabetização e letramento - 1º ano”

1	Colégio Estadual Cel. Francisco de Souza Porto	18	Escola Estadual Coelho Neto
2	Colégio Estadual Governador Albano Franco	19	Escola Estadual Dr <sup>a</sup> . Maria do Carmo Alves
3	Colégio Estadual Professora Ofenisia Soares Freire	20	Escola Estadual Embaixador Bilac Pinto
4	Colégio Estadual Vitória de Santa Maria	21	Escola Estadual Lourival Baptista
5	Escola Estadual 17 de Março	22	Escola Estadual Monteiro Lobato
6	Escola Estadual Clodoaldo de Alencar	23	Escola Estadual Olímpia Bittencourt
7	Escola Estadual General Valadão	24	Escola Estadual Prof <sup>a</sup> Aurea Melo
8	Escola Estadual João Paulo II	25	Escola Estadual Prof <sup>a</sup> Lucila Moraes Chaves
9	Escola Estadual José Alencar Cardoso	26	Escola Estadual Prof <sup>a</sup> Myriam de Oliveira Santos Melo
10	Escola Estadual Mons. Carlos Camélio Costa	27	Escola Estadual Professor Acrísio Cruz
11	Escola Estadual Poeta Garcia Rosa	28	Escola Estadual Professor Artur Fortes
12	Escola Estadual Prof. Francisco Portugal	29	Escola Estadual Prof. Manoel Franco Freire
13	Escola Estadual Prof. Ruy Eloy	30	Escola Estadual Rodrigues Dorea
14	Escola Estadual Senador Leite Neto	31	Escola Estadual São José
15	Escola Estadual 11 de Agosto	32	Escola Euvaldo Diniz Gonçalves
16	Escola Reunidas Oratório F.S. João Bosco	33	Escolas Reunidas 8 de Maio
17	Escola Amélia Leite	34	Inst. Educ. Santa Terezinha do Menino Jesus

Fonte: BRASIL, SEB-MEC, 2013.

Acreditamos em que um processo da aprendizagem inicial da leitura para o exercício da cidadania passe pela automatização do reconhecimento de: 1º) quais são, quantos são e como

se combinam os traços que formam as letras; 2º) quais são os grafemas do português brasileiro escrito e os respectivos valores (fonemas) que eles representam (consciência fonêmica); 3º) onde cai o acento de intensidade maior nos vocábulos tônicos e identificação dos vocábulos átonos mais frequentes, como artigos e a conjunção coordenativa “e”, o que permite a leitura rápida e fluente, para se chegar à compreensão textual, conforme recomenda Scliar-Cabral (2015).

É preciso, assim, refletir sobre a necessidade de se redefinirem a caminhada e a descoberta de novas metodologias para o ensino e para a aprendizagem iniciais da leitura: a de base linguística é a nossa proposição. Combater o analfabetismo funcional, a fim de que se possa garantir um letramento imbricado nas relações sociais, demanda mudanças que vão desde a formação continuada do professor.

Na tentativa de minimizar problemáticas que estão diretamente relacionadas ao analfabetismo funcional, bem como o próprio analfabetismo, recomendam-se atitudes já sugeridas pela por Scliar-Cabral, como “reformulação de currículo, das práticas escolares, articulação do trinômio escola, família, comunidade (...), bem como a formação continuada do magistério” (SCLiar-CABRAL, 2007, p. 205).

A realização de avaliações de alfabetização, como a ANA, é de suma relevância para identificar a nossa realidade educacional. Além de a análise de resultados decorrentes das avaliações nacionais sobre leitura suscitar discussões importantes para a formulação de políticas públicas que possam reverter o fracasso escolar vigente em muitas realidades do país, o qual apresenta altas taxas de analfabetismo funcional, ela também nos incita a buscarmos exemplos internacionais de superação na educação.

Há programas desenvolvidos de base linguística em outros países que ilustram possíveis caminhos para solucionarmos o

problema no Brasil, principalmente em Sergipe: o de Inciativa de Intervenção Precoce (*Early Intervention Initiative*), desenvolvido pelo Conselho do Condado Oeste de Dunbartonshire, na Escócia, que teve duração de dez anos, trata de um programa que apresentou resultados significativos, por priorizar “a educação infantil, desenvolvendo a consciência fonológica na pré-escola e utilizando basicamente o método fônico sintético e o enfoque multissensorial, com material pedagógico elaborado a partir de pesquisas (Jolly Phonics)” (SCLIAR-CABRAL, 2007). O programa investiu em atividades interventivas com professores altamente treinados, acompanhamento dos alunos através de “avaliação e monitoria contínuas, tempo extra para leitura no currículo e assessoria às famílias e de quem cuida das crianças e a implementação de um entorno de letramento na comunidade” (SCLIAR-CABRAL, 2007, *idem*).

Além de uma abordagem de natureza mais linguística, o programa escocês incluiu estratégias consagradas, como as de Montessori, que criou o método que leva seu nome. Maria Montessori (1870-1952) foi a primeira mulher a se formar em medicina na Itália. Seu trabalho com crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem, na clínica da universidade, deu origem a sua abordagem, adaptada, posteriormente, que depois generalizou para outras crianças. Atividade, individualidade e liberdade são as bases do método Montessori (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 31).

Trazer a família para auxiliar na aprendizagem inicial da leitura e da escrita é também de suma importância, não só à atual realidade por que passa Sergipe, mas em todo o Brasil, ainda que saibamos da dificuldade para atendimento aos filhos em casa, devido à difícil agenda de trabalho dos pais e responsáveis. Neste sentido, a aproximação das relações escola-comunidade, somada às melhorias no setor educacional, com investimento na formação continuada do professor e de implantação de novos materiais didáticas e recursos tecnoló-

gicos, podem reverter o quadro atual do ensino e da aprendizagem iniciais da leitura e escrita no país.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (SAEB- edição 2016)*. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Provinha Brasil: Guia de Correção e Interpretação de Resultados*. Brasília, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014*. Volume 1: da concepção à realização. Brasília: Inep, 2015a.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014*. Volume 2: análise dos resultados. Brasília: Inep, 2015b.

BRASIL, SEB-MEC. *Guia de livros didáticos*. PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-ensino-fundamental>. Acesso em: 12/12/16.

CARPANEBA, Isabella Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. *Porta Aberta: letramento e alfabetização: 1º ano*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2011.

\_\_\_\_\_. *Porta Aberta: letramento e alfabetização: 1º ano*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2014.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Sistema Scliar de Alfabetização: roteiros para o professor: 1º ano*. Florianópolis: Lili, 2015.

\_\_\_\_\_. *Sistema Scliar de Alfabetização: roteiros para o professor: 1º ano*. Florianópolis: Lili, 2014.

\_\_\_\_\_. *Aventuras de Vivi*. Florianópolis: Lili, 2012.

\_\_\_\_\_. Metas para a formação de professores: prioridades. In: *Atos de pesquisa em educação* -PPGE/ME FURB.v.2, nº2, p. 197-206, Santa Catarina: UFSC, 2007.

\_\_\_\_\_. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento*. 6. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.



# CIMEEP: o gênero épico em discussão

CHRISTINA BIELINSKI RAMALHO\*

## Introdução

O Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos (CIMEEP), vinculado, em sua origem, à Universidade Federal de Sergipe, nasceu de um projeto ambicioso que partiu de um objetivo principal de amplas dimensões: reunir, sob forma de centro internacional de pesquisa, estudiosos/as de diferentes nacionalidades e de diversas áreas do conhecimento, em cujo centro de interesse estivesse, de forma abrangente, o *epos*, entendido como um processo contínuo e encadeado de transmissão oral ou escrita do repertório ideológico, imaginário, histórico e mítico que integra uma identidade sociocultural;

\* Professora Adjunta de Estágio e Literaturas de Língua Portuguesa da UFS, com atuação na graduação e na pós-graduação, doutora em Ciência da Literatura pela UFRJ (2004). Pós-doutorado em Estudos Cabo-Verdianos (USP/FAPESP, 2012) e em Estudos Épicos (Université Clermont-Auvergne, França, 2017). Autora de diversos livros, entre os estudos épicos estão: *Elas escrevem o épico* (2005), *História de epopeia brasileira* (volumes 1 e 2, com SILVA, 2007 e 2015), *Poemas épicos: estratégias de leitura* (2013). *A cabeça calva de Deus, de Corsino Fortes: o epos de uma nação solar no cosmos da épica universal* (2015).

e, de forma específica, a literatura épica, com espaço, ainda, para as formas épicas híbridas e as diversas linguagens em que o *epos* é traduzido.

A ideia de criar o CIMEEP teve origem em minha observação (fruto da dedicação aos estudos épicos iniciados em 1996) de haver pouca circulação intercontinental de saberes especializados que versassem sobre as destacadas diferenças na própria concepção do que seria, na contemporaneidade, a literatura épica. Decretado um gênero morto a partir do século XVIII por expressiva parte da crítica literária, com o respaldo de pensamentos como, por exemplo, os de Lukács e Bakhtin<sup>1</sup>, o texto épico, travestido com diferentes roupagens, continuava a circular no mundo, merecendo, certamente, olhares teóricos e críticos, mas, ao menos da perspectiva de um país continental como o Brasil, esses saberes especializados, de certo modo, não dialogavam entre si e ainda estavam muito centrados na afirmação da sobrevivência do épico a partir de determinados critérios que agrupavam produções e estudos de natureza épica em eixos como a épica medieval, a oralidade épica e as formas modernas do gênero, sem que houvesse, propriamente dito, um reconhecimento do panorama da produção épica mundial. Ou, talvez, sem que se observasse a importância de se mapearem as derivações do épico através dos tempos, principalmente pela natureza contracultural que o épico passou a ter a partir do advento da globalização e da fragilização das identidades culturais imposta por um sistema político-econômico que, paradoxalmente, desvaloriza as diferenças realçando seu caráter minoritário. Ou seja, em tempos de múltiplas minorias, persevera no mundo a perspectiva macro da dominação da cultura pelo sistema financeiro, que, concedendo pequenos espaços a essas minorias somente realça sua fragilidade diante de um

1 Ver: Hegel, Lukács, Geor. *La théorie du roman*. Trad. J. Clairvoye. Paris: Denoël, 1963; Bakhtine. Mikhaïl. *Esthétique et théorie du roman*. Trad. D. Olivier. Paris : Gallimard, 1978.

sistema de dimensão planetária. Assim, unir forças para divulgar a produção épica pelo mundo, sem fazer das diferenças um impedimento para a apreciação crítica e a fruição literária e artística, pareceu um caminho de resistência a essa imposição de espaços restritos de reflexão sobre a condição humano-existencial tão evidentemente exposta em um gênero que transitou da valorização das estruturas hierárquicas de poder para a representação de sujeitos subalternos, mas capazes de enfrentar essa subalternidade imposta.

Nesse viés, entendi que o épico, não importando a forma de sua materialidade oral ou escrita, se constituiu, a partir do século XX, como um fenômeno fundamental de resistência à padronização da cultura imposta pelo neoliberalismo. Era necessário, pois, abrir caminhos para diálogos em torno desse fenômeno e, também, para a revisitação crítica e teórica dos diferentes percursos épicos que caracterizaram as literaturas nacionais no ocidente e no oriente através dos tempos. Reconhecer, mapear e divulgar estudos épicos específicos, respeitando as próprias incongruências teóricas que poderiam ser observadas entre esses estudos, pareceu fundamental para afirmar os argumentos de sustentação da permanência do épico e de sua pluralidade em termos de subgêneros.

Esse diálogo teve início efetivo em 2012, em Clérmont-Ferrand, quando pessoalmente reunida com Saulo Neiva (Université Blaise-Pascal, hoje Université Clermont-Auvergne, França), pude lançar a semente de concretizarmos esse movimento de convergência de tendências teóricas e críticas em torno do épico. A partir da recepção entusiasmada e do apoio imprescindível de Neiva, começaram a ser desenhadas as bases do que viria a ser o CIMEEP.

Assim, com a participação fundamental de Saulo Neiva e dos professores-pesquisadores da Universidade Federal de Sergipe, Ana Maria Cardoso Leal Cardoso, Cicero Cunha Bezerra e

Márcia Regina Curado Pereira Mariano, com quem se ampliou o debate sobre as linhas que definiriam a resolução para a oficialização do CIMEEP, iniciou-se, em 2013, o contato com aqueles e aquelas que, aderindo à proposta, se tornaram os membros fundadores do CIMEEP, a saber: Abdoulaye Keita (IFAN/UCAD, Dakar, Senegal), Amade Faye (FLSH, UCAD, Institut Fondamental de Littératures et Civilisations Africaines, IFAN, Dakar, Senegal), Anazildo Vasconcelos da Silva (UFRJ, Brasil), Anna Beatriz da Silveira Paula (UFPR, Brasil), Assia Mohssine (Université Blaise-Pascal, hoje Université Clermont-Auvergne, França), Bassirou Dieng (Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Senegal), Carlinda Nuñez Fragale (UERJ, Brasil), Charlotte Krauss (na ocasião, Universidade de Freiburg, Alemanha), Cheick Sakho (Faculté des Lettres de l'UCAD, Senegal), Claudine Le Blanc (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, França), Dante Barrientos Tecún (Université d'Aix-Marseille, França), Delphine Rumeau (Université Toulouse 2, França), Florence Goyet, Université Grenoble III, França), Inocência Mata (Universidade de Lisboa, Portugal), José Augusto Cardoso Bernardes, (Universidade de Coimbra, Portugal), José Pedro Serra (Universidade de Lisboa, Portugal), Lilyan Kesteloot (IFAN/UCAD, Dakar, Senegal), Marcos Martinho, USP, Brasil), Margaret Anne Clarke (University of Portsmouth, Inglaterra), Murilo Costa Ferreira (UNEB, Brasil), Nelson Charest (Université d'Ottawa, Canadá), Urs Urban (na ocasião, vinculado à Université de Strasbourg, França, hoje professor da Universidad de Buenos Aires, Argentina), Vanda Anastácio, (Universidade de Lisboa, Portugal), além do próprio Saulo Neiva, de Ana Leal, Cicero Bezerra, Márcia Mariano e de mim.

Apresentada e discutida, por meio do Projeto de Criação do CIMEEP, a estrutura do centro, partimos para os processos burocráticos, ampliados, em termos de tempo, na Universidade Federal de Sergipe, por não haver ali, até então, um centro de investigações com a dimensão internacional do CIMEEP.

Cumpridas todas as etapas de submissão da proposta às diferentes instâncias de análise do projeto, em 25 de março de 2015, foi publicada pelo Reitor da UFS, a Portaria 0569, que tornou o CIMEEP oficial, ainda que, desde 2013 já tivesse sido iniciada a divulgação de sua estrutura e a adesão de novos participantes, agora na condição de membros-pesquisadores e membros-temporários.

Apresento, portanto, neste artigo, alguns aspectos relacionados à história ainda recente do CIMEEP, destacando a velocidade com que os objetivos de:

- 1) Incrementar, na UFS, no contexto universitário nacional e no contexto universitário internacional, os estudos teóricos sobre o gênero épico;
- 2) Incrementar, no âmbito interno da UFS, as constantes trocas de conhecimento científico, promovendo a prática multidisciplinar e ampliando as perspectivas de realização de projetos em parceria entre os centros e os departamentos que a integram;
- 3) Facilitar o acesso de pesquisadores/as da área a referências bibliográficas sobre o épico, incluindo textos literários, teóricos e críticos;
- 4) Divulgar estudos épicos de natureza diversa através de revista científica eletrônica do CIMEEP (*Revista Épicas*);
- 5) Divulgar estudos épicos de natureza diversa através de site próprio do CIMEEP;
- 6) Promover encontros, fóruns, simpósios, seminários e congressos em torno de temáticas relacionadas aos grupos de trabalho (GTs) que integram o CIMEEP;

- 7) Envolver estudantes de graduação e de pós-graduação em ações e situações enriquecedores em termos de aquisição de conhecimentos sobre a produção épica em geral;
- 8) Abrir espaço a reflexões épicas inovadoras e necessárias, tais como as que envolvem a cultura popular, a expressão de minorias, as literaturas de nações que não integram ou têm dificuldades para integrar o cânone literário ocidental, sendo, por isso, pouco estudadas, dado o ainda vigente sistema canônico que, subliminarmente, organiza a distribuição de temas de pesquisa no Brasil e no mundo;
- 9) Promover oportunidades de intercâmbios entre pesquisadores/as do CIMEEP, envolvendo universidades brasileiras e estrangeiras em ações como: atuação como professor/a-visitante e participação em eventos acadêmicos (incluindo extensão);
- 10) Buscar verbas para compor um acervo bibliográfico de referência a ser mantido no CIMEEP, mas disponibilizado a pesquisadores/as membros ou não;
- 12) Organizar publicações de livros que possam incrementar o acervo bibliográfico sobre o tema;
- 13) Valorizar as produções épicas locais, regionais, nacionais e continentais, por meio do reconhecimento crítico de obras às quais o CIMEEP, pouco a pouco, terá acesso.
- 14) Tornar-se canal para a realização de práticas cada vez mais integradas aos projetos políticos educacionais e investigativos centrados na valorização da igualdade e da justiça social.

Têm sido, ano a ano alcançados, sem deixar de ressaltar o quanto a aproximação do CIMEEP com o Réseau Euro-Africain de Recherches sur les Épopées, o REARE, fundado em novembro de 2000, foi e tem sido frutífera, uma vez que os membros do REARE (entre os quais passei a me incluir em 2016) que aderiram ao Projeto de Criação do CIMEEP possibilitaram que fossem transpostas de forma acelerada as etapas de reconhecimento mútuo de investigações de natureza épica entre pesquisadores e pesquisadoras europeus, africanos, sul-americanos e norte-americanos.

No contexto deste artigo, cabe ainda registrar duas perguntas que talvez surgissem de imediato: E por que situar o CIMEEP no Brasil? Por que no nordeste brasileiro? Para responder a essas perguntas, será preciso apresentar algumas linhas gerais sobre a produção épica em solo nacional. É o que também farei mais adiante.

De todo modo, adianto que, dos 28 membros-fundadores que iniciaram o CIMEEP em 2013, o centro reúne, em junho de 2018, além dos fundadores, 48 membros pesquisadores e 19 membros temporários.

### **As formulações teóricas iniciais**

Tratarei aqui de algumas referências teóricas e críticas que estiveram na base da definição do Projeto de Criação do CIMEEP. No entanto, convém afirmar, com destaque, que foi a partir da efetivação do projeto que essa base pode se multiplicar e ampliar, visto que formulações como as de Lilyan Kesteloot, Bassirou Dieng, Florence Goyet, Charlotte Krauss, Claudine Le Blanc e Delphine Rumeau, por exemplo, tornaram muito mais abrangentes as possibilidades de leitura do fenômeno épico. Restrinjo-me, portanto, a alguns recortes teóricos, para evidenciar, de fato, as origens do que viria a ser o CIMEEP.

No âmbito dos estudos literários, a fixação ocidental nos parâmetros teóricos que se originaram em Aristóteles e se disseminaram com Horácio pareceu determinar uma impossibilidade dialógica entre as expressões épicas ocidentais e as orientais, e mesmo entre as expressões épicas que foram contaminadas pelo padrão homérico e as que o não foram, como se o padrão homérico fosse um critério paradigmático que impedisse a aproximação entre produções épicas herdeiras do conceito de epopeia que se sustentou na *Ilíada* e na *Odisseia* como modelos estruturantes e produções que tivessem como origem outras formas de veiculação do *epos*.

*Ilíada* e *Odisseia* têm, contudo, incontestável importância no processo de fundamentação teórica aristotélica do gênero épico. Moses I. Finley, em *Le monde d'Ulysse* (1986), explica a “presença de Homero”

*De fait, aucun poète, aucune personnalité littéraire n'a occupé dans la vie de son peuple, au cours de l'histoire, une place comparable. Il fut par excellence le symbole de ce peuple, l'autorité incontestée des premiers temps de son histoire, une figure d'importance décisive par la création de son panthéon. Il fut aussi le poète préféré, le plus largement cité* (1986, p. 15).

No viés específico da Literatura Ocidental, essa “presença homérica” é fator de inegável repercussão não só no que se refere à recepção teórica e crítica à produção épica como a essa própria produção, visto que Homero, tal como aconselhou o próprio Aristóteles, se tornou um modelo a ser “imitado” e assim o foi, repetidamente, através dos tempos, mesmo em literaturas que nasceram sob o signo do sistema colonial. Em etapa subsequente, já no século I a.C., surge a figura de Virgílio, que teve grande peso nos desdobramentos da produção épica, dada a configuração, a partir da legitimação canônica de *Eneida*, da interferência criativa da autoria literária no âmbito da produção épica.

Uma série de reflexões sobre o gênero épico que circularam no Ocidente a partir dos gregos até o século XX poderia ser aludida e abordada, historicamente, para justificar a decretação de “morte” da epopeia e a atribuição de valor anacrônico às produções que persistiram no intuito de propagar o que seria o “espírito épico”. Mas, uma vez que o CIMEEP surge já inscrito no século XXI, fez-se mais relevante verificar reflexões sobre o épico que inseriam as transformações que conceitos como história, mito, heroísmo e identidade cultural sofreram, visto que sempre foram conceitos intimamente relacionados ao gênero.

Dentro do espaço crítico do século XX, algumas contribuições teóricas e críticas sobre o gênero épico vieram de nomes como Emile Staiger, Cecile Bowra, Leo Pollmann e mesmo de Lynn Keller, que não refletiu especificamente sobre o épico, mas, ao abordar poemas longos produzidos por mulheres nas décadas de 60 e 70 do século XX nos Estados Unidos, acabou por apontar traços épicos em muitas das manifestações estudadas. Essas reflexões, embora tenham significado, em alguns casos, avanços em relação à compreensão das novidades épicas, não chegaram, todavia, a consolidar um novo viés teórico que desse conta dessas transformações.

Baseado nas formulações aristotélicas, Emil Staiger, em *Conceitos fundamentais da poética* (1952), propôs-se a estudar o que ele chamou de “estilo lírico”, “estilo épico” e “estilo dramático”. Toda a reflexão de Staiger sobre o épico se sustenta, contudo, em Aristóteles. Por exemplo, o primeiro aspecto épico abordado por Staiger foi a uniformidade métrica da epopeia, mas tal critério é inadequado, se considerarmos as transformações estéticas pelas quais passou a poesia em geral, principalmente após a segunda metade do século XIX.

Após a uniformidade métrica, Staiger contemplou a “inalterabilidade de ânimo”, ratificando que “Homero ascende da

torrente da existência e conserva-se firme, imutável frente às coisas” (1972, p. 77). Essa inalterabilidade deve-se ao distanciamento histórico entre a instância de enunciação e o fato relatado, distanciamento este que, segundo Staiger, será outra característica da epopeia. Essa formulação levou à ideia de que não caberia a escritores e escritoras, desejosos de produzir uma obra épica, fazer referência a acontecimentos contemporâneos (RAMALHO, 2004, p.117). No entanto, que dizer da obra épica de Dante Alighieri, que inseriu no corpo da *Divina Comédia* fatos como os quais se relacionou diretamente em seu próprio tempo de vida?

Staiger definiu, ainda, Homero como “o único poeta em quem a essência do épico ainda permanece até certo ponto pura” (1972, p. 112). O autor também tomou Homero como o “pai da História Épica” e o próprio fim desta, já que as obras posteriores são consideradas por ele como imitações puras da poesia homérica. Em vista disso, ele conclui:

No Cristianismo, uma epopeia verdadeiramente épica não parece mais possível. A “autonomia das partes” é combatida então em todos os seus sentidos. O homem torna-se objeto de um plano santo. Ele se encontra sob o peso do pecado original de Adão e na expectativa do Juízo final. Sua existência está preparada para um futuro grandioso, para o Além, diante do qual o mundo visível é apenas passagem, e o corpóreo é um véu tênue. O autor épico deste mundo é Dante. A transparência dos espaços e das figuras paradisíacas, a enorme força magnética de Deus, que atrai todos os seres para o alto, mostra claramente a nova orientação para a qual um momento perdido ou o endeusamento pessoal são nada mais que pecados. Entretanto existe também na *Divina Comédia* um domínio que não foi criado para Deus e permanecendo fora dessa tensão divina aproxima-se da realidade épica; mas este domínio é o inferno (1972, p. 114).

Se a poesia homérica, para Staiger, era um sinônimo de gênero épico, fica claro compreender que sua contribuição teó-

rica não poderia dar conta de produções cuja identidade épica tenha sofrido a influência das transformações estéticas e conceituais que promoveram novos rumos para a trajetória da literatura no mundo.

Outro teórico importante foi C. M. Bowra cuja obra *Heroic poetry* (primeira edição em 1952), revela seu interesse pela poesia épica ou heroica a partir de sua oralidade. Bowra reflete profundamente sobre temas como a presença do herói na poesia épica, os planos histórico e maravilhoso, e mesmo a estrutura formal das epopeias. Contudo, ao situar na tradição oral o aspecto identitário fulcral da poesia épica, Bowra chega ao que chama de “declínio da poesia heroica”, e aponta o romance como herdeiro do poema heroico. Entende também como “épicas literárias” algumas manifestações líricas cujo teor não possui uma pré-existência oral, essência, segundo ele, da poesia heroica.

Estabelecendo distinções entre a épica homérica e a virgíliana, Cecile Bowra (1950) forneceu, ainda, alguns parâmetros interessantes que lograram interferir na compreensão mais moderna do sentido do “canto homérico” em contraposição ao “canto virgiliano”. No primeiro, Bowra identificou o movimento dos versos em direção a uma culminância, que não pode prescindir de abandonar pormenores que atentariam contra a atenção do ouvinte (aspecto vinculado à oralidade) e; no segundo, deu destaque ao trabalho intencional de conferir a cada verso o maior grau possível de significação (aspecto vinculado à escritura). Esses aspectos estão em pauta de qualquer análise que considere a “herança” deixada no mundo ocidental pelos dois autores, o grego e o latino.

A diferença que Bowra estabelece entre “poesia épica espontânea” e “poesia épica literária” é crucial, por exemplo, para compreender o porquê de boa parte da crítica ter firmado na existência de uma prévia oralidade a condição básica para a

existência e o reconhecimento de uma epopeia como tal. Bowra, a esse respeito, destaca:

As condições de improvisação e de recitação criaram uma espécie de poesia que pode reconhecer-se pelo emprego de repetições e fórmulas, poesia que se encontra muito longe da de Virgílio ou de Milton. Se estes às vezes mostram rastros dela é por seguirem Homero, na convicção consciente de o deverem fazer, e não porque suas condições os obrigassem a servir-se de processos indispensáveis à poesia oral e que dela fazem o que ela é (1950, p. 11).

Ainda que a oralidade seja um aspecto épico muito importante em termos de reflexão sobre as transformações do gênero, a condenação de “antiépicas” às culturas sem a presença da oralidade (caso em que se inclui o Brasil) ignora o fato de que a matéria épica em si, ou seja, a fusão entre história e mito, está presente em toda e qualquer cultura, manifeste-se ou não sua tradução na forma da oralidade épica. Assim, quando um/a poeta compõe sua epopeia literária só pode fazê-lo porque capta essa matéria épica do imaginário cultural no qual se insere. Assim, tal como a oralidade épica tem suas especificidades, de igual modo terá aspectos próprios a escritura épica sem oralidade prévia.

Nesse sentido, Leo Pollmann, em *La épica en las literaturas românicas* (1973), abordou criticamente as obras *A canção de Rolando* (autoria desconhecida, final do século XI, datação controvertida), *Cantar de Mio Cid* (autoria desconhecida, datação provável: em torno de 1140), *Divina comédia* (Dante Alighieri, 1307-1321), *Jerusalém libertada* (Torquato Tasso, 1581), *Os Lusíadas* (Luís de Camões, 1572), *Araucana* (Alonso de Ercilla, publicada em partes, de 1569 a 1590), *Franciada* (Pierre de Ronsard, 1572), *Paraíso perdido* (John Milton, 1667) e *Mireille* (Frédéric Mistral, 1859). Fazendo uso dos termos “pérdida” e “cambio”, Pollmann percebeu a lacuna teóri-

ca existente para a abordagem às manifestações épicas. E essa consciência se vê em:

*A nadie se le ocurriría negarle por esto a la Eneida el título de epopeya; podría, cuando más, acentuarse, retringiendo con Cecilio Bowra que es ésta una épica de otro carácter que, por ejemplo, la que nos sale al paso en Homero, que se trata de épica literária en contraposición a épica oral. En la épica literaria está precisamente siempre en juego la reflexión.../.../ La épica literária presupone, por tanto, la oral; es secundaria en comparación con ésta, pero sería un anacronismo en ciência literária si se quisiera siempre interpretar la mayor “originalidad” cómo superioridad (1973, p. 94).*

Os estudos de Pollmann foram mais críticos que teóricos, já que ele aborda os poemas citados a partir dos critérios próprios de “verticalidade” e “horizontalidade”, por isso, sua única incursão por aspectos teóricos da epopeia está em sua proposta metodológica de dividir os poemas épicos em *horizontais* e *verticais*; sendo os primeiros, entre outros, resultados da correlação entre o tempo cronológico e a contemplação metafísica e lenta dos acontecimentos; e os segundos, frutos de um ritmo narrativo mais acelerado, de movimento ascendente, que incorpora uma reflexão do tipo dialética. A verticalidade e horizontalidade dos poemas épicos estão relacionadas à disposição dos episódios que compõem a matéria narrada. Contudo, o fato de Pollmann aceitar a permanência do épico já sinaliza para o fato de alguns críticos terem a consciência da precariedade teórica sobre o gênero épico.

A obra *Forms of expansion. Recent long poems by women*, de Lynn Keller, foi publicada em 1997. Nela, Keller reconhece, entre escritoras norte-americanas, uma tendência de produção de poemas longos com certa unidade temática. Embora a estudiosa não tenha enveredado por reflexões teóricas específicas sobre o épico, ela cria categorias para estudar a produção em

foco, e uma delas é intitulada “poemas heroicos”, que abrange produções de evidente filiação à poesia épica na concepção aristotélica: “*The epic-based poems are comprehensive in scope; they focus on an individual’s quest, enacted often through educative confrontations with a series of obstacles, which has broad cultural implications*” (1997, p. 5).

Todas essas contribuições, de uma forma ou de outra, são fontes interessantes de estudo para quem deseja se debruçar sobre a evolução do tratamento teórico ao gênero épico. Há, no entanto, estudos que oferecem parâmetros bem mais específicos sobre o gênero épico e, dentre eles, destaca-se a obra *Avatares da epopeia brasileira na poesia brasileira do final do século XX* (2009), de Saulo Neiva.

Partindo de reflexões sobre as abordagens ao gênero épico, com ênfase em teóricos, críticos e poetas como Hegel, Victor Hugo, Edgar Allan Poe, Daniel Madelénat, Octavio Paz, Pierre Brunel, João Cabral de Melo Neto e Anazildo Vasconcelos da Silva, Neiva coloca um aspecto crucial da discussão sobre o épico aqui já destacado: “inúmeros são os poemas narrativos longos, compostos em diferentes línguas, entre o século XX e deste início do século XXI, que possuem ligações diretas e deliberadas com a tradição épica ocidental” (2009a, p. 20). Ou seja, reconhecendo a força das manifestações épicas, o estudioso comprova a incongruência entre a recepção teórica e crítica ao épico e a contundências das manifestações que sobrevivem a querelas teóricas. E, nesse sentido, chega a nomear alguns autores épicos:

Sem nenhuma intenção de estabelecer uma lista completa dos autores desses poemas, citemos o suíço Carl Spitteler, o italiano Gabriele d’Annunzio, o português Fernando Pessoa, o grego Niko Kazantzaki, o turco Nâzim Hikmet, os franceses Saint-John Perse e Édouard Glissant, os norte-americanos Ezra Pound e William Carlos Williams, o

chileno Pablo Neruda, o cabo-verdiano Corsino Fortes, o antilhano Derek Walcott... (NEIVA, 2009a, p. 20).

As perguntas que nortearam Neiva em suas reflexões também são bastante pertinentes no sentido de ilustrarem a importância de sua obra àqueles que enveredem pelos estudos épicos:

Que sentido a aspiração épica adquire no século XX, época em que a poesia, colocada sob o signo da “tradição da modernidade”, para retomar uma expressão cara a Antoine Compagnon, se fundamente naturalmente na “superstição do novo”, “na religião do futuro” e “na paixão da negação”? Que impacto pode ter a atualização dessa tradição, tendo em vista o contraste espantoso entre “a tuba canora e belicosa” da epopeia e o princípio verlainiano de contestação da grandiloquência em matéria de poesia que orienta boa parte da literatura ocidental desde o final do século XIX? De que maneira esses poetas adaptaram a escritura épica aos fundamentos de uma poética da ruína e do fragmentário, tão característicos da modernidade? Do mesmo modo, o que dizer da apropriação de motivos caros à tradição épica (a descida aos infernos, o maravilhamento diante da máquina do mundo...)? Por fim, como devemos compreender o enriquecimento da tradição épica graças à contribuição vinda de outras tradições (para o nosso *corpus*, é o caso especialmente do hexâmetro, da poesia científica e da poesia cosmogônica)? (2009a, p. 22).

Neiva responde a essas perguntas dialogando tanto com pontos de vista com os quais compactua como com aqueles dos quais diverge. Além disso, ao abordar criticamente as obras *Um país o coração* (1980), de Carlos Nejar, *Invenção do mar*, de Gerardo Mello Mourão, *A máquina do mundo repensada* (2000), de Haroldo de Campos, e *Latinomérica* (2001), de Marcus Accioly, o estudioso aprofunda as questões propostas, comprovando como, na prática, essas obras integram um extenso e diversificado painel épico brasileiro, por meio do qual a tradição épica se renova e se multiplica. Contudo, tal como ele próprio conclui:

Em outras palavras, a “permanência” da epopeia só é possível na medida em que o poeta abandona a ilusão de poder transpor fielmente à sua época o modelo clássico, para se contentar em tomar emprestado a essa tradição genérica os elementos precisos que a definem – atribuindo-lhes novas funções a fim de responder, ao mesmo tempo, “aos desejos antigos” e às aspirações características de sua época (NEIVA, 2009a, p. 210).

Contribuindo para o fato de estar o Brasil no centro da ampla investigação proposta pelo CIMEEP, está a “Semiotização Épica do Discurso”, do semiólogo brasileiro Anazildo Vasconcelos da Silva, que, nos anos 80, abordou teoricamente o gênero épico, destacando sua permanência e estudando as transformações pelas quais o fenômeno épico passou a partir da observação de diversas produções épicas nacionais e estrangeiras. A “Semiotização Épica do Discurso” destaca-se por seu potencial como instrumento para o reconhecimento e para a análise de epopeias, principalmente as modernas e pós-modernas, nas quais as transformações em relação à forma clássica são mais visíveis. Em sua teoria, Silva define as categorias básicas da manifestação épica do discurso: a presença de uma matéria épica, constituída por uma dimensão real e outra mítica, representadas, respectivamente, no plano histórico e no plano maravilhoso do poema; a alusão à figura heroica ou ao heroísmo; e a dupla instância de enunciação. Toda a teoria, acrescida de minhas próprias considerações sobre a atualização de conceitos como história mito, heroísmo, sujeito, identidade e autoria épica, integra o primeiro volume da *História da epopeia brasileira* (2007). O que se destaca, na abordagem de Silva, é o reconhecimento dos planos estruturantes de uma epopeia, a saber: plano histórico, plano maravilhoso e plano literário, aos quais se acrescentam os conceitos de “matéria épica” e “dupla instância de enunciação”, que caracteriza a epopeia pela presença do eu lírico e do narrador como instâncias de enunciação que demonstram o caráter híbrido da epopeia literária.

Também é importante registrar que a produção épica deixou de ser reduto de uma elite canônica ou de segmentos privilegiados no seio da cultura humana mundial, para se tornar meio de expressão de minorias (que, na verdade são “maiorias”). Hoje é sabido que a produção épica não se restringe à tradição clássica e ao contexto europeu; assim como não são mais apenas os homens que assumem a autoria épica<sup>2</sup>. Ao contrário, parece crescer a demanda do épico em nações em desenvolvimento e subdesenvolvidas, como forma mesmo de abrir um espaço representativo para que suas culturas ganhem visibilidade. Tal fato se comprova com os estudos de Ana Mafalda Leite sobre a “modalização épica” em países africanos e as já citadas investigações de Lilyan Kesteloot sobre a épica em África e na Índia. Cresce o interesse de mulheres escritoras por esse tipo de manifestação, tal como se deu com Teresa Margarida da Silva e Orta (século XVIII), Nísia Floresta (século XIX), Gabriela Mistral e Cecilia Meireles (século XX), só para citar algumas escritoras que antecederam o atual quadro de múltiplas inscrições épicas femininas, como pertinememente observou Lynn Keller ao estudar modernos poemas americanos de autoria feminina.

Como já foi dito, todas as reflexões teóricas que estiveram na base da formação do CIMEEP se multiplicaram a partir da presença de membros-fundadores e membros-pesquisadores do REARE, com destaque para Lilyan Kesteloot, Bassirou Dieng, Jean-Pierre Martin, Florence Goyet e Claudine Le Blanc, e de estudiosos da produção épica em língua portuguesa, como Ana Mafalda Leite, que, posteriormente, tornaram-se membros-pesquisadores do CIMEEP.

Não há, pois, uma base teórica fixa, que oriente os caminhos do CIMEEP, mas, justamente, o desejo de fazer reverbera-

<sup>2</sup> Minha tese de Doutorado, *Vozes épicas: história e mito segundo as mulheres* (2004), debruçou-se sobre a produção épica de 10 escritoras mulheres.

rem os diferentes olhares sobre o fenômeno épico, de modo a promover uma ampla compreensão do sentido dessa permanência através dos tempos e mesmo de corrigir interpretações que, em lugar de tomar o corpus épico como signo por meio do qual se poderiam interpretar, inclusive, registros de injunções perversas como o patriarcalismo, a dominação colonialista, a fixação da subalternidade em diferentes segmentos sociais, avaliaram essa produção a partir de um conceito estético arraigado na visão do anacronismo como justificativa para a condenação prévia de todo material que parecesse dialogar com a tradição épica.

Em seguida, farei breve alusão à presença da poesia épica no Brasil, visto que uma das tendências que marcou a alienação teórica do épico entre os séculos XVIII e XIX no Brasil foi justamente a visão equivocada de que o país seria naturalmente antiépico por não conter os “atributos” que caracterizam o gênero até então: tradição oral, episódios bélicos de dimensão mítica e “ancestralidade” épica.

### **A poesia épica no Brasil**

Para responder à pergunta relacionada ao Brasil como ponto de partida para a configuração do CIMEEP, destaco, a seguir, alguns aspectos relacionados à presença da produção épica brasileira.

A Literatura Brasileira tem suas raízes fincadas na tradição literária luso-europeia, forjada nos longos séculos da civilização ocidental e naturalmente transplantada para o Brasil nos séculos XVI e XVII, quando segmentos mais cultos da sociedade brasileira começaram a produzir literatura. Essa tradição cunhava as formas artísticas, definia a condição humano-existencial de ser e estar no mundo civilizado, determinava a concepção literária renascentista e barroca, e induzia ao

questionamento da relação do homem com o mundo a partir da experiência vivencial herdada da Idade Média e do Renascimento, segmentos naturais das culturas europeias.

No século XVII, a integração da tradição épica na Literatura Brasileira foi sobredeterminada pelas condições socioculturais da realidade colonial que motivava a classe intelectual a elaborar uma expressão literária nativa que fosse reconhecida pela metrópole. Por outro lado, para a criação de uma expressão literária colonial com feições próprias era necessária para a construção de uma narrativa literária de sua fundação histórica, dotando a tradição cultural americana de uma identidade heroica nativa. Não é, assim, por acaso que se dá o resgate da tradição épica, já que a epopeia, preservando a memória ancestral das narrativas míticas da tradição oral, se apresenta, no curso da literatura ocidental, como a forma poética adequada para celebrar e perpetuar a identidade heroica de um povo através da divulgação das conquistas de seus heróis.

Não importava, nesse sentido, que o resgate dessa ancestralidade partisse do artifício de se reconstruir a memória partindo de registros escritos deixados pelo colonizador português, nem que, por trás da imagem heroica do índio brasileiro, estivesse o conceito rousseauiano de “bom selvagem”, totalmente incompatível com o genocídio indígena praticado no Brasil desde o século XVI. A “emergência” da afirmação identitária surgida com a independência em 1822 levou a intelectualidade brasileira a buscar as fontes possíveis para começar a reler a própria história.

No Brasil e em outras nações que passaram pela condição colonial, esse processo de resgate épico, portanto, não foi herdado de uma tradição oral nativa, uma vez que a produção cultural indígena brasileira não incluía a oralidade épica. A tradição épica brasileira já nasceu sob o signo da inventividade literária, marcadamente norteada, em termos formais, pela tradição épica europeia importada, em especial a camoniana.

Contudo, se, de um lado, são irrefutáveis as reverberações da épica europeia em solo brasileiro, de outro, também o são as transformações que essa herança sofrerá ao ser contaminada tanto pela vivência cultural de uma terra habitada por nativos, cujas peculiaridades identitárias são próprias e incongruentes, em muitos aspectos, quando postas ao lado da cultura importada, quanto pela influência do regime escravocrata e a consequente presença dos referentes culturais africanos na gradativa formação do Brasil como nação independente.

As epopeias brasileiras do século XVIII, por exemplo, realizaram literariamente matérias épicas em que se fundem referenciais simbólicos da aderência mítica nativa com eventos históricos da colonização, e que constroem, por isso, uma narrativa literária da formação histórica do Brasil colonial, dotando a Literatura Brasileira de uma memória heroica nativa que perpetua os feitos de seus heróis em busca de uma identidade nacional. Daí a predominância do indígena como personagem épico, o que estabeleceu as bases da perspectiva indianista romântica que logo em seguida surgiria.

Ainda sobre a presença da produção épica no Brasil, é imprescindível considerar que, com exceção da epopeia *De gestis Mem de Saa* (1563) do jesuíta José de Anchieta – a primeira epopeia literária produzida no Brasil –, anterior à *Os Lusíadas* do português Luís de Camões, não é possível refletir sobre a influência clássica sem destacar que essa influência foi intermediada por aquilo que o próprio Camões fez, em termos de interferência criativa nos modelos importados, em *Os Lusíadas*. Um exemplo mínimo da influência camoniana, está no uso do verso decassílabo, a partir de Bento Teixeira (autor do poemeto épico *Prosopopeia*, de 1601), quando, em Anchieta, o formato foi o hexâmetro heroico.

Em termos, portanto, de herança clássica na epopeia brasileira das origens ao século XVIII, há muitos desdobramentos

que repousariam na própria contribuição camoniana e que levariam, inclusive, qualquer análise que passasse pelas formas de anacronismo a ter que avaliar como o eventual anacronismo reconhecido na epopeia camoniana poderia ser interpretado quando retraduzido por uma epopeia brasileira. E, nesse sentido, caberia lembrar duas falas de Bowra acerca da epopeia camoniana: “Por um português foi escrito o primeiro poema épico que, pela sua grandeza e pela sua universalidade, fala em nome do mundo moderno” (1950, p. 103) e “A sua concepção acerca do homem é mais completa e variada do que a de Virgílio. Tem, realmente, algo do prazer de Homero no variegado das cenas humanas, e, como o grego, sabe que pode haver mais do que uma espécie de nobreza humana” (Ibidem, p. 153).

O caso brasileiro, portanto, tem suas próprias especificidades, mas, de algum modo, reflete a situação de ex-colônias que não trazem a herança da oralidade épica ou devido ao fato de seus povos originários terem sido dizimados nos genocídios promovidos pelos processos de colonização ou mesmo, como ocorre em Cabo Verde, por serem nações cuja população se formou a partir da presença do colonizador.

Estudos já bastante divulgados, em nível nacional e agora também em nível internacional, de Anazildo Vasconcelos da Silva (*Formação épica da literatura brasileira*, 1987), de Christina Ramalho (*Elas escrevem o épico*, 2005; e *Poemas épicos: estratégias de leitura*, 2013) e de Saulo Neiva (*Avatares da epopeia brasileira do fim do século XX*, 2008) demonstram a peculiar inscrição do Brasil no âmbito da cultura mundial quando se fala em poesia épica, principalmente a contemporânea, em que o fenômeno épico ganha números impressionantes. Nomes como os de Marcus Accioly, Carlos Nejar, Adriano Espínola, Stella Leonardos, Leda Miranda Hühne, Neide Archanjo, entre muitos outros e outras, ratificam o real interesse que a produção de poemas longos, de caráter épico, despertou em

escritores e escritoras brasileiros/as, principalmente a partir do século XX.

O número de poemas longos brasileiros é tão extenso e instigante, em termos de verificação dos procedimentos criativos em torno de uma tradição aparentemente tão conservadora, que não há como deixar de reconhecer que, no movimento de contramão da diluição de fronteiras estabelecida pela globalização, a epopeia brasileira, constitui um marco cultural que não pode ignorado pela crítica literária, histórica, filosófica, sociológica e de arte, uma vez que representa uma forma legítima de demarcar novos registros culturais em tempos nos quais a fragilidade das identidades é realidade discutida em múltiplos âmbitos. A mesma força cultural se dá em relação a epopeias contemporâneas de outras nacionalidades. E, para minimamente exemplificar isso, basta recordar obras modernas e pós-modernas, como a caribenha *Omeros*, de Derek Walcott; a cabo-verdiana *A cabeça calva de Deus*, de Corsino Fortes; ou a expressiva produção épica do chileno Pablo Neruda.

De outro lado, e já respondendo à segunda pergunta, o nordeste brasileiro é reduto de larga produção de cunho popular identificada como “literatura de cordel” ou “folheto de cordel”. Essa produção, que tem raízes na oralidade e que, na forma impressa, circula em “livretos” de baixo custo e, por isso, acessível à população em geral, embora já estudada por alguns/mas especialistas contém uma dimensão ainda pouco explorada: o caráter épico que se observa em boa parte dos cordéis (enquanto outro segmento, muito representativo, tem caráter cômico). Pode-se ligar o folheto de cordel ao gênero épico, porque expressiva parte dessa produção em cordel está centrada no relato de fatos históricos e de mitos que compõem o imaginário popular, como é exemplo a figura do cangaceiro Lampião, em torno do qual há um repertório extenso de narrativas orais. Os vínculos da literatura de cordel com a oralidade – visto que o repertório do cordel muitas vezes nasce das

histórias que circulam oralmente pela sociedade – é outro registro importante, uma vez que, em suas origens, o gênero épico atrelava-se à transmissão oral de narrativas épicas, que, a partir da figura simbólica de Homero, passaram a ser transmitidas em forma de texto escrito.

## **A perspectiva multidisciplinar**

Embora a célula geradora inicial de toda a estrutura investigativa do CIMEEP fosse a reunião de reflexões sobre realizações literárias nas quais se pudesse identificar a presença de “matéria épica”, independentemente das materialidades classificatórias que discriminam as produções através dos espaços e do tempo, o teor multidisciplinar do fenômeno épico, que funde história e mito, é evidente. A Antropologia, a História, a Geografia, a Sociologia, a Filosofia, a Educação, a Religião, as Artes, a Comunicação, e outras áreas do conhecimento, também são fontes importantes de análise do fenômeno épico. Diante disso, pensamos no CIMEEP como um centro aglutinador de leituras multidisciplinares que, por sua vez, contribuíssem para ampliar o próprio olhar da crítica literária.

O primeiro GT que definiu esse caráter multidisciplinar foi do GT 10 – Épica, Filosofia e Religião. Hoje, no entanto, a História da Arte e o Direito estão presentes em GTs próprios, colocando em prática a presença de outras áreas do conhecimento nas discussões sobre a produção épica.

## **A estrutura do CIMEEP e os avanços até 2018**

O Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos da Universidade Federal do Sergipe está sediado em sala própria no campus São Cristóvão. Contudo, além do espaço físi-

co material, o CIMEEP possui página própria na Internet<sup>3</sup> por meio da qual se veiculam, em português, espanhol, francês e inglês, a produção de seus membros, notícias sobre eventos acadêmicos e culturais, dissertações e teses defendidas, lançamento de obras épicas, e outros temas que são acrescidos a partir da contribuição dos próprios participantes dos Grupos de Trabalho (GTs) que integram o centro.

Também fazendo parte do espaço virtual do CIMEEP, veicula-se em site próprio a *Revista Épicas*<sup>4</sup>, cujo primeiro número data de junho de 2017, e que tem procurado, por meio de propostas temáticas, contemplar as diversas abordagens representadas pelos atuais 21 GTs do CIMEEP.

O título de “Centro” justifica-se pelo fato de o CIMEEP agregar, em sua estrutura interna, diversos Grupos de Trabalho, cada qual com linhas de pesquisa definidas. Em vista disso, a participação de pesquisadores/as no CIMEEP/UFS se dá a partir da aprovação de propostas de ingresso (como membro efetivo ou temporário) submetidas diretamente aos GTs ou submetidas à coordenação geral. Dado o caráter multidisciplinar do CIMEEP, o número de GTs poderá ser ampliado, sendo, portanto, também possível, a adesão de pesquisadores/as sob forma de “Proposta de criação de GT para o CIMEEP”, processo que é avaliado pelos membros fundadores.

A participação como membro, nas categorias membro fundador, membro pesquisador e membro temporário (categoria que abriga estudantes de graduação e de pós-graduação, ainda não envolvidos profissionalmente com o ensino) envolve o compromisso com as trocas de informações sobre pesquisas e eventos; a participação (dentro do possível) em colóquios, seminários ou congressos que o CIMEEP promova; o forne-

3 [www.cimeep.com](http://www.cimeep.com).

4 [www.revistaepicas.com](http://www.revistaepicas.com). ISSN 2527-080X.

cimento de dados, textos e informações que dinamizam o site do centro; a participação em publicações do CIMEEP; a participação em reuniões virtuais implantadas pelo CIMEEP como forma de permitir relativa constância no contato entre os membros; e, principalmente, a divulgação de obras épicas.

A coordenação dos Grupos de Trabalho foi feita, nos dois primeiros anos, pelos membros fundadores, mas, a partir do terceiro ano, começou a assumir por membros pesquisadores que ingressaram no CIMEEP. A coordenação geral só pode ser assumida por pesquisadores/as do CIMEEP (fundadores ou pesquisadores) vinculados à Universidade Federal de Sergipe.

Os GTs iniciais do CIMEEP e seus/suas respectivos/as coordenadores foram:

- 1) Estudos teóricos sobre o épico (coordenação Anazildo Vasconcelos da Silva)
- 2) O épico e o imaginário mítico (coordenação Ana Maria Leal Cardoso e Amade Faye)
- 3) O épico e a cultura popular (coordenação Murilo Costa Ferreira e Abdoulaye Keita)
- 4) A épica hispano-americana (coordenação Dante Barrientos Tecún e Assia Mohssine)
- 5) Historiografia épica (coordenação Christina Ramalho e Margaret Anne Clarke)
- 6) A épica e os estudos clássicos (Carlinda Nuñez Fragale e Marcos)
- 7) O épico na Modernidade (coordenação Saulo Neiva e Florence Goyet,)

- 8) A épica oriental (coordenação Anna Beatriz da Silveira Paula e Claudine Le Blanc)
- 9) As formas do épico nas literaturas africanas em português (coordenação Inocência Mata)
- 10) Épico, filosofia e religião (coordenação Cícero Cunha Bezerra e Cheick Sakho)
- 11) O épico e as formas amplas em língua francesa (coordenação Nelson Charest)
- 12) Análise da função política do discurso sobre o épico (coordenação Charlotte Krauss e Urs Urban)
- 13) Argumentação e Retórica na poesia épica (coordenação Márcia Regina Curado Mariano). Título alterado em 2017 para Olhares textuais e discursivos sobre o epos popular brasileiro
- 14) Fontes e modelos da epopeia: o caso português (coordenação Vanda Anastácio e José Pedro Serra)
- 15) A epopeia norte-americana (coordenação Delphine Rumeau)
- 16) A épica camoniana nos sistemas de ensino de Portugal e do Brasil (coordenação José Augusto Cardoso Bernardes, Universidade de Coimbra, Portugal)
- 17) A épica africana (coordenação Lilyan Kesteloot e Bassirou Dieng)

Em 2081, o CIMEEP já reúne 21 GTs, ampliando seu caráter multidisciplinar a partir da presença do GT 20 (A Epopeia na História da arte) e do GT 21 (Direitos Culturais e Epopeia). Além disso, a produção épica de autoria feminina ganhou um GT próprio: GT 18 O épico e as mulheres; assim como a pro-

dução épica italiana, com o GT 19 Figuras do épico: identidade e representação nacional na literatura italiana e em países lusófonos.

Hoje, talvez as mais significativas contribuições do CIMEEP sejam a veiculação da *Revista Épicas* que contém, inclusive, artigos de outros idiomas traduzidos para o português; e a realização do Mapeamento de Obras Épicas<sup>5</sup>, em parceria com o REARE, o Centre de Recherches sur les Littératures et la Sociopoétique (CELIS, da Université Clermont-Auvergne) e o Projet Épopée. A apresentação virtual e interativa de um mapeamento mundial da produção épica deu seus primeiros passos em 2018 e, em pouco tempo, concentrará verbetes de produções épicas divididas em 8 subgêneros (poesia épica, epopeia oral, narrativa épica, teatro épico, cinema épico, cor-del épico, poemeto épico e obras híbridas), que permitirão a pesquisadores e mesmo ao público em geral, ter acesso fácil, em quatro idiomas, a verbetes e a links que ampliarão a visibilidade das diferentes expressões do gênero.

## Conclusão

Em tempos de discursos muitas vezes apocalípticos, uma das manifestações do *epos*, a poesia épica (oral ou escrita, assim como as releituras em outras linguagens que dela se fazem, tais como as Artes Plásticas, o Cinema, etc.) assume um lugar de reafirmação da identidade histórico-cultural, embora, para que, de fato, esse lugar se configure como real seja necessário que o texto épico seja ouvido, lido e relido em sua própria cultura e em outras.

Assim, é imprescindível que o texto épico circule culturalmente, que seja lido e que produza, como toda literatura, no-

<sup>5</sup> <https://www.cimeep.com/mapeamento>.

vos textos e novas linguagens nascidas da audição e da leitura, tal como se deu e hoje com realce se dá, por exemplo, com a produção cinematográfica épica. A partir do entrelaçamento de textos, diferentes linguagens, leituras e releituras, o gênero épico cumpre sua missão de enfatizar o *epos* de uma sociedade. Nesse sentido, também a crítica assume importante função ao fazer circular, nos espaços acadêmicos de reflexão, indiscriminadamente e com respeito às diferenças que promovem o mais intenso sentido do belo, investigações sobre a demanda épica inerente à presença humana no mundo. O épico é, afinal, um modo de dizer que fundamenta a necessidade da memória como canal de reflexão sobre o porvir.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Epos e romance: sobre a metodologia do estudo do romance. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora F. Bernardini et al. 4. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p. 397-428.
- BOWRA, Cecile. *Heroic Poetry*. London: Macmillan Press Ltd., 1952.
- BOWRA, Cecile. *Virgílio, Tasso, Camões e Milton*: Ensaio sobre a epopeia. Porto: Livraria Civilização, 1950.
- FINLEY, Moses I. *Le monde d'Ulysse*. Trad. Claude Vernant-Blanc; Monique Alexandre. Paris: Éditions La Découverte, 1986.
- GOYET, Florence. *Penser sans concepts, fonction de l'épopée guerrière* (Iliade, Chanson de Roland, Hôgen et Heiji monogatari). Paris: Champion, 2006.
- KELLER, Lynn. *Forms of expansion*. Recent long poems by women. Chicago: University of Chicago Press, 1997.
- KESTELOOT, Lilyan. *Histoire de la Littérature Négro-africaine francophone*. Paris: Aupelf/Karthala, 2001.
- KESTELOOT, Lilyan ; Dieng, Bassirou. *Les épopées d'Afrique Noire*. Paris: Édition Karthala/Unesco – Paris, 2009.
- KRAUSS, Charlotte; Urban, Urs (Eds.). *L'épopée retrouvée: Motifs, formes et fonctions de la narration épique du début du XXe siècle à l'époque contem-*

poraine / *Das wiedergefundene Epos. Inhalte, Formen und Funktionen epischen Erzählens vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis heute* Berlin, LIT-Verlag, 2012.

LE BLANC, Claudine. *Une littérature en archipel. La tradition orale de La Bataille de Piriya-pattana au Karnataka. Inde du sud: Champion*, 2005.

LEITE, Ana Mafalda. *A modalização épica nas literaturas africanas*. Lisboa: Veja, 1995.

LUKÁŠ, George. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

MARTIN, Jean-Pierre. *Les motifs dans la chanson de geste. Définition et utilisation (Discours de l'épopée médiévale 1)*. Paris : Honoré Champion Éditeur, 2017.

NEIVA, Saulo. *Avatares da epopeia na poesia brasileira do fim do século XX*. Recife: Massanga, Ministério da Cultura, 2008.

NEIVA, Saulo (Dir.) *Désirs & débris d' épopée au XXe siècle*. Bern 9: Peter Lang, 2009.

POLLMANN, Leo. *La épica en las literaturas románicas*. Barcelona: Editorial Planeta, 1973.

RAMALHO, Christina. *Elas escrevem o épico*. Florianópolis: ed. Mulheres; Santa Cruz do sul: EDUNISC, 2005.

RAMALHO, Christina. *Vozes épicas: história e mito segundo as mulheres*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004, 825 p.

RUMEAU, Delphine (Coord). *Permanence de la poésie épique au Xxe siècle (Akmatova, Hikmet, Neruda, Césaire)*. Paris : CNED, Puf, 2009.

SILVA, Anazildo Vasconcelos da. *Formação épica da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Elo, 1987.

SILVA, Anazildo Vasconcelos da; Ramalho, Christina. *História da epopeia brasileira*. Vol. 1 . Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.



# Clarice Lispector: idiotice e santidade<sup>1</sup>

CICERO CUNHA BEZERRA\*

## Considerações iniciais

Associado à loucura, o tema da idiotice não é, como pode parecer, algo restrito a um romance, na obra de Clarice. Muitas vezes conectadas à inocência, displicência, deslocamento do mundo, imundice, personagens transitam entre o conhecimento e a ignorância mantendo-se, no entanto, como modelos de uma certa sabedoria. Para esse nosso artigo, nos pautaremos, como eixos, mas não exclusivamente, em dois romances, *Perto do coração selvagem* e *A hora da estrela*, respectivamente, o primeiro e o último da nossa autora. Como marco referencial teórico para a fundamentação do caráter de santidade que aqui tomaremos, inerente ao aspecto de idiotice que caracteriza as personagens Joana e Macabéa, nos apoiaremos

<sup>1</sup> Esse trabalho é parte do Projeto de Pesquisa em desenvolvimento junto ao CNPQ sob forma de Bolsa de Produtividade em pesquisa/PQ2.

nas reflexões de Michel de Certeau que explora, de modo rigoroso, os vínculos entre loucura, santidade e liberdade mediante a análise de uma personagem que remonta ao século IV nomeada, em língua grega, por “salê” (a idiota), presente no texto da *Historia lausiaca* de Paládio da Galácia (363/430 d.C.). A escolha por essa narrativa, se justifica pelas possibilidades de vínculos entre essas três mulheres/personagens (Salê, Joana e Macabéa) que, pelo caráter de liberdade que as caracterizam, formam um paradigma interessante para exemplificar o tema aqui tratado.

Para uma melhor delimitação do tema aqui proposto, faremos três citações, respectivamente, de *Perto do coração selvagem*, *A hora da estrela* e uma da *Historia Lausiaca*<sup>2</sup>, que servirão de ilustrações iniciais para o que estamos aqui formulando, são elas:

Joana. Joana, pensava o homem aguardando sua vinda. Joana, nome nu, santa Joana, tão virgem. Como era inocente e pura. Via-lhe os traços infantis, as mãos eloquentes como as de um cego (Lispector, 1998, p. 163).  
Quanto a moça, ela vive em um limbo impessoal, sem alcançar o pior nem o melhor. Ela somente vive, inspirando e expirando, inspirando e expirando. Na verdade- para que mais que isso?” (LISPECTOR, 2017, p. 57).  
Ela contentava com as migalhas da mesa que ela limpava e da água das panelas que ela areava, sem fazer injúria a ninguém, sem resmungar, sem falar de modo nenhum, ainda que atingida por golpes, injuriada, carregada de maldições e tratada com desgosto (PALÁDIO *apud* CERTEAU, 2015, p. 51).

2 Texto que remonta ao século IV d.C. de autoria de Paládio de Helenópolis (363/64-430 d.C) e que narra a história de monges e monjas do Egito e Palestina. Para esse projeto seguiremos a tradução da narrativa, presente na edição francesa de M. Certeau, traduzida para o português por Abner Chiquieri cotejando-a com o texto original da *História lausiaca* publicada na edição bilíngue (Grego/italiano) in: BARTELINK, G.J.M. Palladio, *La historia lausiaca, testo critico e commento*, Firenze: Fondazione Lorenzo Valla, 1974. As referências, em língua grega, inseridas na tradução, são da nossa autoria.

O que há de comum nas descrições dessas três mulheres? Embora tratando-se de três narrativas completamente distantes no tempo, séculos XX e IV d.C, elas descrevem modos de vidas marcados por uma certa postura em que virgindade, inocência, pobreza, idiotice, loucura, se somam à santidade e à liberdade. Joana, Macabéa e a *salê*<sup>3</sup>, personificam um estado de vivência caracterizado pela “impessoalidade” que as aproximam, ao mesmo tempo em que delimita o específico de cada uma das narrativas.

Cumpramos observar que não se trata de realizar apenas uma análise comparativa, mas perseguir, movido por essas três imagens de mulheres descritas, simultaneamente, como santas e idiotas, a possibilidade de uma experiência da liberdade que se confunde com loucura, perdição, mas também com salvação (im-possível)<sup>4</sup> no sentido de transgressão de uma ordem e valores que aprisionam e reduzem os acontecimentos à padrões estéticos, éticos, morais, religiosos restritivos e excludentes.

Começamos apontando alguns aspectos pessoais comuns que unem Joana, Macabéa para, em seguida estabelecermos os vínculos mais próximos com a *salê* da *história lausiaca*. Um deles, já mencionado, é a virgindade.

3 *Salê* é o termo grego para idiota utilizado, na *História Lausiaca*, ao referir-se à personagem tida por Michel de Certeau (2015, p.51) como à primeira idiota ou, como ficou conhecida posteriormente, “aquela que simulava a loucura (*Peri tes hypokrino-ménes môrian*)” (Paládio, 1974, (34), p.162).

4 É preciso ressaltar, e isso será feito ao longo do trabalho, a necessidade de uma rediscussão ou delimitação das ideias de santidade e loucura. Dizemos isso acreditar-mos que, comumente, essas duas ideais carregam os sentidos de “beatitude” e “insanidade mental” o que, para nossa análise, não condiz. Santidade e loucura apontam para uma visão de mundo que remete, primordialmente, para à vida em sua condição pré-categorial. Quando dizemos im-possível queremos, portanto, ressaltar um possível modo de acesso ao “invisível núcleo da realidade” (LISPECTOR,1998, p21), pela linguagem literária, mas irrealizável enquanto limite ou determinação humanos.

## Joana: perto do fundo das coisas

Depois de ser chamada, pela tia de víbora, como parte da narrativa de *O banho em Perto do coração selvagem*, Joana assim descreve seu estado: “Na verdade estou ajoelhada, nua como um animal, junto à cama, minha alma se desesperando como só o corpo de uma virgem pode se desesperar (LISPECTOR, 1998, p.67). Em outra passagem, em que Lídia descreve suas impressões ao “olhar com cuidado” para Joana:

Como Joana parecia inexperiente. Falava do amor com tanta simplicidade e clareza porque certamente nada ainda lhe tinha sido revelado através dele. Ela não caíra nas suas sombras, ainda não sentira suas transformações profundas e secretas. Senão teria, como ela própria, quase vergonha de tanta felicidade, manter-se-ia vigilante à sua porta, protegendo da luz fria aquilo que não deveria crestar-se para continuar a viver. No entanto aquela vivacidade de Joana... o que compreendera através de Otávio... que existia vida dentro dela... Mas seu amor não abrigava, nem a Joana mesma, sentiu Lídia. Inexperiente, íntegra, intocada, podia confundir-se com uma virgem (LISPECTOR, 1998, p. 149).

Inexperiência, simplicidade, vivacidade, vida, integridade se confundem, pois diferentemente de Macabéa, Joana é casada, mas não perde a sua condição de virgem<sup>5</sup>. É importante observar o duplo aspecto que ocupa o amor nessa passagem. Se por um lado Joana é descrita como semelhante a uma virgem em relação às “obras secretas” do amor, por outro, ela ama de modo tão vivo que, ela própria não cabe em si. Isso nos faz pensar na condição de abandono e solidão que, também encontraremos em Macabéa. Não sem razão que autor/narrador no capítulo *O abrigo no homem*, diz:

5 Importante sublinhar que virgindade, mas do que um estado de pureza sexual, é inocência.

Como terminar a história de Joana? Se pudesse colher e acrescentar o olhar que surpreendera em Lídia: ninguém te amará... Sim, terminar assim: apesar de ser das criaturas soltas e sozinhas no mundo, ninguém jamais pensou em dar alguma coisa a Joana. Não amor, entregavam-lhe sempre outro sentimento qualquer. Viveu sua vida, ávida como uma virgem — isso para o túmulo (LISPECTOR, 1998, p. 171).

Da vida para a morte. Um trânsito para os que olham de “dentro” para “fora”, mas para Joana, como para Macabéa, não há limites dado a natureza *acontecimental* da vida. Joana “atravessava os acontecimentos e as horas imateriais, esgueirando-se entre eles com a leveza de um instante” (LISPECTOR, 1998, p.97). Essa leveza ou quem sabe descompromisso com os vínculos que conectam os acontecimentos enquanto fatos, faz com que, inclusive o casamento de Joana não seja algo decisivo em sua condição de mulher: “Pois eu não pensava em me casar. O mais engraçado é que ainda tenho a certeza de que não casei...” (LISPECTOR, 1998, p. 148). Casar-se seria interromper os acontecimentos. Joana, não aceita “destino traçado”. É, precisamente, essa condição de ser inocente e pura que abre o capítulo *O abrigo do homem* associando Joana, como alguns estudos já apontaram, com a personagem Joana D’Arc: “Joana, pensava o homem aguardando sua vinda. Joana, nome nu, santa Joana, tão virgem” (LISPECTOR, 1998, P. 163).

Outro aspecto, também característico, presente nas descrições físicas dessas mulheres, encontramos nas apresentações dos seus corpos e atitudes. No geral, feios, sujos e, em certos casos, seus temperamentos são tidos como insuportáveis: “Joana fica insuportável quando está alegre” (LISPECTOR, 1998, p.146). Em outra passagem lemos: “Otávio espiou-lhe os cabelos escuros, presos modestamente atrás das orelhas grandes e feias” (LISPECTOR, 1998, p.89). Os joelhos sujos de uma menina que se reconhece diminuta diante da beleza branca da mulher de Otávio (LISPECTOR, 1998, p. 59). Raras são as vezes que ela se sente bonita ou que a beleza vem associada a sua figura.

No geral, tais associações são comparativas como, por exemplo: “Até que eu fiquei bonita. Bonita como “ela” (LISPECTOR, 1998, p. 58). Mas, sem dúvida, o tom do olhar do “outro” para com Joana é sempre marcado pelo tom depreciativo.

Ela não era bonita. Às vezes como que o espírito a abandonava e então revelava-se o que, por uma vigilância sobre-humana — imaginava Otávio —, jamais se descobria. No rosto que então surgia, os traços limitados e pobres não tinham beleza própria” (LISPECTOR, 1998, p. 94).

Enquanto Joana transita entre a feiura e a beleza, as duas outras personagens (Lídia e a esposa de Otávio) encarnam um “modelo” de beleza que contrasta com as descrições do corpo de Joana. Vejamos:

A esposa do professor entrou no aposento, alta, quase bonita com aquele cabelo cobreado, curto e liso. E sobretudo as coxas altas e serenas movendo-se cegamente, mas cheias de uma segurança que assustava (LISPECTOR, 1998, p.56).

Ou:

As mãos e as dela. As minhas – esboçadas, solitárias, traços lançados para a frente e para trás, descuido e rapidez num pincel molhado em tinta branco-triste, estou sempre levando a mão à testa, sempre ameaçando deixa-las no ar, oh como sou fútil, só agora compreendo. As de Lídia – recortadas, bonitas, cobertas por uma pele elástica, rosada, amarelada, como uma flor que vi em alguma parte, mãos que repousam em cima das coisas, cheias de direção e sãbedoria” (LISPECTOR, 1998, p. 144).

Quanto a Joana, não resta dúvida da sua figura destoante: “No rosto que então surgia, os traços limitados e pobres não tinham beleza própria” (1998, p. 94). É importante, no entanto, observar que, para Joana, a questão da beleza não se configura

como problemática, no sentido de oposição à feiura que lhe exigiria paliativos outros a não ser sua própria condição de nascimento. Joana é “pobre” e maravilhosamente imprecisa. Na imprecisão reside a possibilidade de uma experiência de transformação em que cada instante prepara uma mudança:

Não era bonita. Ou era? Como saber? Tão difícil descobrir como se nunca a tivesse visto, como se não a tivesse abraçado tantas vezes. Uma ameaça de transformação no rosto, nos movimentos, instante por instante. Mesmo no repouso ela era alguma coisa que ia se erguer” (LISPECTOR, 1998, p.163).

Somado a toda essa descrição, e como fechamento, aparece a ignorância. É a própria Joana que a descreve: “Não sei. Só sei que esse “não sei” não é uma ignorância particular, em relação ao caso, mas o fundo das coisas” (LISPECTOR, 1998, p. 149).

### **Macabéa: idiotice e despossessão de si**

Em *A hora da estrela*, lemos: “essa moça não sabia que ela era o que era, assim como um cachorro não sabe que é cachorro” (LISPECTOR, 2017, p. 60). Como essa ignorância de si constitui uma das características mais marcantes das personagens em seus modos de verem e viver a vida?

Um dos aspectos centrais que define, por um lado, a personalidade de Macabéa e, por outro, sua sábia ignorância diante da vida, consiste no aspecto de errância que, enquanto tal, vem associado à tolice. “Quero antes afiançar que essa moça não se conhece senão através de ir vivendo à toa” (LISPECTOR, 2017, p.51). Viver à toa, como a própria expressão revela, implica em um deixar-se acontecer, ao tempo em que as próprias coisas acontecem. Curiosamente os acontecimentos de si e do

mundo se alinham, perfeitamente, ao processo de escritura descrito pelo narrador. Entre os fatos e o descompasso, a literatura se mostra como um interminável acontecer que, no caso da *Hora da estrela*, exige a recusa dos requintes, mas, também, a submissão ao tempo dos acontecimentos. “Acontece porém que eu mesmo ainda não sei bem como esse isto terminará” (LISPECTOR, 2017, p. 51).

Macabéa é descrita como uma desajeitada que, enquanto tal, “não tinha” (LISPECTOR, 2017, p.59). Essa *desposseção* de si e do mundo, paradoxalmente, a faz ser o próprio mundo enquanto outro de si. “Se fosse criatura que se exprimisse diria: o mundo é fora de mim, eu sou fora de mim” (LISPECTOR, 2017, p.59). É interessante notar que o vazio do “não ter” vem associado, no início do romance, à própria natureza de Macabéa, mas também, a um estado de plenitude alcançado, nas palavras do narrador, mediante a oração: “Quando rezava conseguia um oco de alma (LISPECTOR, 2017, p. 49), mais adiante afirma o narrador: “estou oco dessa moça” (LISPECTOR, 2017, p.59). Como se pode observar, em ambos os casos, o narrador se sente tomado, possuído, pleno de uma personagem que, enquanto tal, é *insossa* como a hóstia.

Os aspectos que apontam para um descuido consigo -, tinha ‘panos’ no rosto, era ‘encardida’, ‘não se lavava’, “corpo cariado” (LISPECTOR, 2017, p.67) - constroem, a exemplo da idiota da *História lausíaca*,<sup>6</sup> uma personagem que transita entre a rejeição e a piedade, a exceção do narrador para o qual ela despertava amor: “Só eu, seu autor, a amo. Sofro por ela” (LISPECTOR, 2017, p.60). Como um pai, que conhecendo in-

6 A idiota (salê) residia em um convento junto com 400 mulheres que, em sua totalidade, lhes tinham nojo ao ponto de não comerem junto dela, o que para ela era preferível. Voltaremos mais adiante a tratar dessa relação a partir da história, por enquanto fiquemos com a ideia de que a mesma era uma errante “através da cozinha, prestava qualquer serviço. Era, como se costuma dizer, a espoja do monastério” (CERTEAU, 2016, p.41).

timamente uma filha e seu modo próprio de ser, o narrador a compreende e, por isso, mesmo sofrendo a ama. Talvez por solidariedade, mas também por compartilhar de uma visão da vida que se faz, assim como se escreve, a partir de um fundo profundo de solidão que, no caso de Macabéa, se confunde com um certo estado de “graça” e “fé”.

Ao “atoa”, que caracteriza o modo de estar no mundo de Macabéa, soma-se o não-saber, não como simplesmente desconhecimento, “ela sabia muita coisa” (LISPECTOR, 2017, p.61), mas por falta de necessidade, ou melhor dizendo, por compreender que perguntar é desconfiar de que as coisas são como são (LISPECTOR, 2017, p.61). “Não fazia perguntas. Adivinhava que não há respostas. Era lá tola de perguntar? (Lispector, 2017, p.61). Macabéa queria apenas viver e, para tanto, se defendia da morte vivendo menos, gastando pouco da sua vida (LISPECTOR, 2017, p. 64). A única vez que Macabéa fez uma pergunta, “quem sou”, parou de pensar<sup>7</sup>.

Não é arbitrário dizer que o silêncio diante da pergunta “quem sou ?”, que bem poderia ser tomada como sinônimo da busca socrática de “conhece-te a ti mesmo” (*gnothi seauton*), abre para a possibilidade de uma experiência em que, mais do que o pensamento, é a suspensão da própria questão como “sem sentido”, posto que Macabéa sentia-se fruto do acaso, o centro de sentido da narrativa (LISPECTOR, 2017. p.68). Para ser, era preciso “vestir-se”, representar um papel (LISPECTOR, 2017,p. 67).

7 George Bataille expõe, de modo bastante didático, a relação entre o “não-saber”, o “saber” e o “sem sentido” como um movimento contínuo que, para a teologia negativa, é sempre *negação da negação* que converge em afirmação de uma verdade que, enquanto tal, escapa a toda objetividade lógico-descritiva. Diz Bataille: “ Se o não-sentido é o sentido, o sentido que é o não-sentido se perde, volta a ser não-sentido (sem parada possível)” (BATAILLE, G. A experiência interior, trad. Fernando Scheibe, Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2016, p.85).

Em uma importante passagem, que justifica essa nossa aproximação entre idiotice e santidade, lemos: “ (...) tudo o que é novo assusta. Embora a moça anônima da história seja tão antiga que podia ser uma figura bíblica (LISPECTOR, 2017, p. 63). Sua relação com um Deus, descrita pelo narrador, baseada em um completo desprendimento de toda ideia, pensamento e desejo, “ela não pensava em Deus, Deus não pensava nela” (LISPECTOR, 2017, p. 60) é algo bastante próprio das narrativas místicas que descrevem algumas de suas personagens em completa integração e atenção com o mundo. No *já*, no presente, no agora.

### **Salê: a santa idiota**

Na *história lausíaca*, não é diferente. A idiota (*salê*) encarna uma loucura que, enquanto tal, a exclui de uma linguagem simbolizável e, como bem observa Michel de Certeau, a torna, em relação à loucura, uma dissimulada (CERTEAU, 2015, p.59). Deslocada, desviada, sem lugar entre o discurso comunitário, a idiota, é uma “perdida” que, enquanto tal, impossibilita conhecê-la. Vejamos agora, de modo mais detalhado, a narrativa referente à *salê*.

O texto inicia-se, precisamente, reforçando a ideia de fingimento ou dissimulação, característica da personagem:

Nesse mosteiro houve uma virgem que simulava a loucura e o demônio (*morían kai daímona*). As outras ficaram com nojo dela, tanto que ninguém comia com ela, o que ela tinha julgado preferível. Errante através da cozinha, ela fazia qualquer serviço. Era, como se diz, a esponja do mosteiro (*spóggos tes mones*)” (PALLADIO *apud* CERTEAU, p. 51).

Como se pode perceber, associadas à ideia de virgindade, a loucura e o demoníaco figuram como “simulação” que, no

caso da *salê*, pode ser pensada como uma espécie de proteção e resguardo. As outras monjas, que expressavam “nojo”, a mantinha longe e isso lhe era preferível. Ser comparada a uma *esponja* que absorve toda sujeira, mas também, limpa, é uma metáfora bastante significativa quando pensamos na relação entre desprendimento e ação. Michel de Certeau interpreta a descrição da *salê* como referência para a identificação do seu corpo como um “resto” de tudo que sobra (CERTEAU, 2015, p.52), graça à identificação do seu ‘ser’ com o seu ‘fazer’. Diz ele: “Ela faz disso seu corpo. Ela se sustenta sendo somente esse ponto de abjeção, o “nada” que causa repulsa” (CERTEAU, 2015, p.52).

Entendemos que na base da simulação reside uma *de-cisão* em assumir a sabedoria da cruz como guia para a vida. Isso fica claro na passagem seguinte:

De fato, ela cumpria o que está escrito: “Se alguém tem o propósito de ser sábio entre nós nesta vida, que ele se torne louco para tornar-se sábio”. Ela tinha amarrado um pano em volta de sua cabeça – todas as outras raspadas e usam capuzes – e, é com essa postura que ela fazia o serviço (PALLADIO *apud* CERTEAU, 2015, p.51).

Torna-se louco? Im-possível *de-cisão*? É necessário observar que quando falamos de santidade, não estamos confundido com beatice; tanto no caso da *salê*, como em Macabéa, a beatice não se coloca como meta. Lembremos que, em *A hora da estrela*, é a tia de Macabéa que é descrita como beata; Macabéa ao contrário, ‘morta a tia, ela nunca mais fora a uma igreja porque não sentia nada e as divindades lhe eram estranhas” (LISPECTOR, 2017, p. 62). Na história da *salê*, como em muitas outras figuradas na *História Lausíaca*, não há a separação entre o mundo sagrado e o mundo profano, entendido como espaço externo ao templo. Reconhecida como mãe (*Ammas*) pela autoridade máxima, o Piteroum, o pai es-

piritual de todas as monjas<sup>8</sup>, a salê desaparece do mosteiro. Vejamos o texto:

Alguns dias depois, não podendo suportar a estima e a admiração de suas irmãs, abatida com suas desculpas, ela saiu do mosteiro. Para onde ela foi, onde ela se enterrou, como ela acabou, ninguém o soube (PALLADIO *apud* CERTEAU, 2015, p.52)

É importante observar que a *salê* passa da sua condição de idiota para a de “mãe de todos” (*Ammas*), reconhecimento esse feito, precisamente, pelo representante máximo da instituição e, portanto, estabelecendo uma ruptura radical entre os âmbitos políticos que estruturam a religião em seus aspectos eclesiásticos e a santidade em seu viés mundano. É o que Michel de Certeau chama de reorganização do espaço e dos lugares pré-estabelecidos. Observa ele:

O relato organiza um espaço, construído a partir de duas extremidades: o lugar nobre que é o Monte Porfrito, símbolo e instituição da heroicidade eremítica, “residência” de um homem que é “pai” e tem “grande renome”; por outro lado, a cozinha, um “dentro” e um embaixo, onde erra essa moça sem nome, a idiota (CERTEAU, 2015, p. 53).

Essa quebra de espaços e dicotomias, encontramos, constantemente, na obra clariciana. Macabéa rezava, mas sem Deus (LISPECTOR, 2017,p.66), no entanto, curiosamente, “fora Deus” a realidade era muito pouco (LISPECTOR, 2017, p.66) para ela. Dentro/fora, cozinha/jardim, bonde/rua, apartamento/mar, são alguns exemplos em que interior e exterior são

8 Seria preciso adentrarmos na história, mas dado o limite do texto aqui apresentado, destacamos apenas que, no encontro entre o “pai” e a “idiota” há o reconhecimento mútuo entre a santidade, representado na figura institucional do Pirtereum e a loucura, a salê, que destitui os âmbitos entre o sagrado e o profano.

contrapostos e superados por um movimento de ida/vinda que culmina em *uma poética do olhar* que, nas palavras de Regina Pontieri, baseando-se na ideia de epifania, transforma espaços, diz ela: “A mistura entre campo e cidade se refaz na oposição entre “o antigo S. Geraldo, o pólo epifânico da afirmação vital” e “o moderno S. Geraldo a antiepifania, indicando automatismo e morte” (PONTIERI, 2001, p. 113).

Em *A hora da estrela*, é o próprio narrador que dá a deixa para uma interpretação em que santidade e loucura, em Macabéa, culminariam em uma espécie de êxtase ou meditação sobre o nada, diz ele: “A maior parte do tempo tinha sem o saber o vazio que enche a alma dos santos. Ela era santa? Ao que parece” (LISPECTOR, 2017, p. 69). Mais de uma vez encontramos, por parte do narrador, a observação de que Macabéa não “pensava em Deus” (LISPECTOR, 2017, p.83). Dizer “Deus” era apenas um modo **de**. (LISPECTOR, 2017, p. 83. Grifo nosso). Também há referência a um “Deus dos outros” que, por sinal, era bastante misericordioso para com ela. Um Deus misterioso que “dava-lhe o que lhe tirava” (LISPECTOR, 2017, p. 91), isto é, a graça extasiante e fugidia da alegria. Alegria que, até na morte, se faz vontade de viver e liberdade de si e de nós (LISPECTOR, 2017, p.109).

## **Considerações finais**

Finalmente, o que uni as descrições de Joana, Macabéa e a *salê* é que, as três “idiotas”, estão “na coisa simbolizável que resiste ao sentido” (CERTEAU, 2015, p. 53). O que isso quer dizer? Que na imagem da idiotice está uma vivência em que a comunicação perfaz e transmuta o corpo no próprio objeto contemplado. Na loucura está a sabedoria, mas enquanto que simulação da loucura, não santifica efetivamente, isto é, ao entrar no discurso da comunicação, do simbolizável, a operação malogra e, em sendo assim, conhece-las (Salê, Joana e

Macabéa) é não saber nada delas, ou como diz Certeau: “ a sabedoria é sempre “não isso” (CERTEAU, 2015, p. 60). Nesse sentido, pode-se compreender que o simbólico e o diabólico figuram como união (*sym-bolos*) e dissuasão (*dia-bolos*) ou, dito de outro modo, os nomes expressam os acontecimentos e, ao mesmo tempo, preservam-se (a si) e preservam os acontecimentos em sua inominabilidade (CERTEAU, 2015, p. 60).

Como síntese dessa nossa reflexão, uma crônica de 27 de janeiro de 1968, publicado no Jornal do Brasil intitulado *Como uma corça* expressa o que estamos aqui sustentando. O início já é revelador: “Seu nome era Eremita” (LISPECTOR, 1999, p.71). O fato da personagem trazer como nome uma palavra que remonta à ideia de deserto (*eremus*) é significativo já que aponta para, mais que um indivíduo particular, uma “condição”, isto é, um modo de se estar na vida. Após uma rápida descrição da personagem, jovem de 19 anos, a primeira pergunta é, precisamente, “onde estava sua beleza?” (LISPECTOR, 1999, p. 71). Seguindo a tônica da neutralidade, já ressaltada aqui, a resposta aponta para uma atração que não é nem feia nem bonita, mas substancialmente viva que, enquanto conjunto, mantêm-se, individualmente bela. Cada parte, isolada em sua constituição, forma uma beleza que, nas palavras da narradora, é próxima de uma doçura de lágrimas (LISPECTOR, 1999, p. 71).

Insossamente bela, Eremita é mais uma figura feminina que transita entre as mulheres santas e idiotas de Clarice Lispector. Serviçal, como a *salê* da *história lausíaca*, Eremita é descrita em sua impessoalidade e autenticidade de bicho: “a pessoa que ouvia entrava num mundo delicado de bichos e aves, onde todos se respeitam” (LISPECTOR, 1999, p. 71). Ao mesmo tempo em que a personagem é descrita em suas “ausências” e tristeza, também figura como entregue a uma misteriosa infantilidade de quem mergulha nas profundezas de uma fonte pura que, em seu caminho, exige adentrar em trevas (LISPECTOR, 1999, p. 72). Treva que conduz ao esplên-

dor de uma floresta fonte de ignorância tão vasta que exigia, da parte de Eremita, silêncio.

Assim era Eremita. Que se subisse à tona com tudo o que encontrara na floresta seria queimada em fogueira. Mas o que vira- em que raízes mordera, com que espinhos sangrara, em que eu águas banhar os pés, que escuridão de ouro fora a luz que a envolvera – tudo isso ela não contava porque ignorava: fora percebido num só olhar, rápido demais para não ser senão um mistério (LISPECTOR, 1999, p. 72).

Assim como na história da *salê*, diríamos que nessa crônica Clarice Lispector desfaz os limites entre o sagrado e o profano ao excluir, embora nomeando Eremita de empregada ou serva, as dicotomias entre vida ativa e vida contemplativa, essa última entendida como vida sem modo, isto é, ação e contemplação se dão em uma unidade em que mundo exterior e interior, embora distintos, são inseparáveis. Se em sua emersão Eremita é vista como “criada” chamada a realizar tarefas menores, no que se refere à sua condição existencial, não há alteração alguma. Nesse sentido, a crônica encerra-se com uma bela descrição da experiência unitiva entre Eremita e mundo:

Mas serviria mesmo? Pois se alguém prestasse atenção veria que ela lavava roupa – ao sol; que enxugava o chão – molhado pela chuva; que estendia lençóis – ao vento. Ela se arranjava para servir muito mais remotamente, e a outros deuses. Sempre com a inteireza de espírito que trouxera da floresta. Sem um pensamento: apenas corpo se movimentando calmo, rosto pleno de uma suave esperança que ninguém dá a ninguém tira (LISPECTOR, 1999, p. 71).

Diante de tanta figuras que transitam nos textos de Clarice, algumas inquietações, ainda sem respostas, nos movem nesse caminho margeado pela loucura e santidade como, por exemplo, se podemos falar de uma experiência, exclusivamente fe-

minina, ao modo da tradição mística que, de forma única na literatura ocidental, fez das mulheres as portadoras de uma sabedoria que, paradoxalmente, conjuga corpo e sacrifício. Não podemos esquecer, também, o aspecto incorporador do olhar clariciano que, por diversas vezes, uniu tradições religiosas e filosóficas sem nenhuma aparente pretensão de defesa ou filiação. Nosso propósito consiste, assim, em estabelecer pontes em que o passado, não tão remoto, da modernidade, o antigo, não tão velho, de uma tradição mística que, na visão de Michel de Certeau, fez da palavra e do corpo, espaço de uma “ausência” que se presentifica, continuamente, em uma linguagem que descontrói os sistemas rígidos do *logos* (masculino) encarando a loucura como móvel transformador do tempo, e o contemporâneo, pensado em suas perspectivas criadoras de possibilidades de uma vivência de mundo e de Deus, livre de todo dogma e extremismo. A literatura, a filosofia e a religião se encontram, na trama complexa das palavras que, tomadas em sua condição poética, é sempre desafio e transgressão.

## Referências

BASTIDE, R. *O sagrado selvagem e outros ensaios*. Trad. Dorothee de Bruchard, São Paulo: Companhia das Letras, 2006

BEZERRA, C. C. *Clarice Lispector : escrever para livrar-se de si* In: revista *O Eixo e a Roda*, v. 24, n. 2, 2015, p. 157-172

BEZERRA, C.C. Mística e literatura: Clarice Lispector à luz da filosofia neoplatônica procleana. In: *Entre filosofia e literatura*, Maria Celeste Natário e Renato Epifânio (Orgs), Porto: Zéfiro, 2011

BEZERRA, C.C. *O mundo e o imundo em A paixão segundo G. H. de Clarice Lispector: aproximações neoplatônicas* in: *Neoplatonismo, mística e linguagem*, Marcus Reis Pinheiro e Celso Martins Azar Filho (Orgs), Niterói:UFF, 2013, pp. 315-335.

BEZERRA, C. C.. *Literatura e mística: a escrita como não lugar*. In: Oscar Federico Bauchiwtz, Edrisi Fernandes, Cicero Cunha Bezerra. (Org.). *O homem e o espaço*. 1ed.Natal: EDUFRN, 2017, v. 1, p. 51-60.

- BEZERRA, C.C. *Clarice Lispector e as fronteiras do Nada: ensaio sobre filosofia e literatura*. O EIXO E A RODA (UFMG), v. 26, p. 57-73, 2017.
- BEZERRA, C. C. *Clarice Lispector: escrever para livrar-se de si*. O Eixo e a Roda (UFMG), v. 24, p. 157, 2015
- BLANCHOT, M. *O espaço literário*, trad. Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BÍBLIA DE JERUSALÉM, Direção de Paulo Bazaglia, São Paulo : Paulus, 2004.
- CERTEAU, M. *A fábula mística*, Vol.1, trad. Abner Chiquieri, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- COHEN, E. *El silencio del nombre*, trad. México: Anthropos, 1999.
- DERRIDA, J. *Decir el acontecimiento ¿es posible?* Trad. Julian Santos Guerrero, Madrid: Arena Libros, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Cómo no hablar y otros textos*, trad. Cristina de Peretti, Barcelona:Anthropos, 1997.
- ESCARDÓ, Z.Y. *Figuras de lo imposible, trayectos desde la mística, la estética y el pensamiento contemporáneo*, Barcelona: Anthropos, 2007; HAAS, A. Mestre Eckhart, figura normativa para la vida espiritual, Barcelona: Herder, 2002.
- HELENA. L. *Nem musa, nem medusa. Itinerários da escrita em Clarice Lispector*, Niterói: UFF, 2010.
- GOTLIB, N.B. *Clarice uma vida que se conta*, São Paulo: EDUSP, 2009.
- LEONE, A. *Mística e razão. Dialética no pensamento judaico*, São Paulo: Perspectiva, 2011.
- LISPECTOR, C. *Perto do coração selvagem*, São Paulo: Rocco, 1998.
- LISPECTOR, C. *A hora da estrela*: edição com manuscritos e ensaios inéditos, Rio de Janeiro: Rocco, 2017.
- LISPECTOR, C. *Todos os contos*. Prefácio e organização de Benjamin Moser, Rio de Janeiro: Rocco, 2016.
- MCGINN, B. *As fundações da mística, das origens ao século V*, Tomo I, trad. Luís M. Louceiro, São Paulo: Paulus, 2012.
- MONTENEGRO, J.A. *A mística rediviva de Clarice Lispector*, São Paulo:ABC, 2006.
- NASCIMENTO, E. *Clarice Lispector: uma literatura pensante*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NUNES, B. *O drama da linguagem, uma leitura de Clarice Lispector*, São Paulo: Ática, 1995.

NUNES, B. *O mundo de Clarice Lispector*, Manaus: Governo do Estado, 1966.

\_\_\_\_\_. *Clarice Lispector*, São Paulo: Quíron, 1929.

NUNES, B. *Os destroços da Introspecção in: ZILBERMAN, R (org.), Clarice Lispector, a narração do indizível*, Porto Alegre: Artes e Ofícios, EDIPUC, 1998.

NUNES, B. *O mundo de Clarice Lispector*, Manaus: Governo do Estado, 1966.

PALLADIO, *História lausiaca* publicada na edição bilíngue (Grego/italiano) in: BARTELINK, G.J.M. Palladio, *La historia lausiaca, testo critico e commento*, Firenze: Fondazione Lorenzo Valla, 1974

PORETE, M. *El espejo de las almas simples*, trad. Blanca Garí, Barcelona: Siruela, 2005.

PONTIERI, R. *Clarice Lispector, uma póstica do olhar*, Cotia: Ateliê Editorial, 2001.

# Análise Crítica do Discurso no PPGL: pesquisas e contribuições sociais

CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA\*

## Contextualização

Este livro, em homenagem aos 10 anos do PPGL-UFS, faz parte de nossa história como pesquisadora deste Programa. Desde às primeiras pesquisas, direcionamos os projetos com a base teórica da Análise Crítica do Discurso (ACD). Porém, um intervalo de uns 5, 6 anos aconteceu quando nos filiamos ao Programa de Pós-Graduação da UFRN.

Assim, o objetivo deste capítulo será apresentar, de forma resumida, as principais pesquisas com ACD desenvolvidas neste Programa e as que estão em desenvolvimento.

\* Foi a 1ª coordenadora do PPGL/UFS (2006 – 2007) e, atualmente é coordenadora adjunta do Programa. Coordenou o projeto de implantação do NPGL (Núcleo de Pós-Graduação em Letras, atual PPGL, 2005, 2006) em Associação Temporária com a UFAL. Na gestão anterior, quando da implantação do doutorado em Letras (2015 – 2017), também era coordenadora adjunta e contribuiu ativamente com esta ação juntamente com a coordenadora Profa. Dra. Geralda Lima. No período de 2008 – 2014 foi servidora pública na UFRN na graduação e Pós-graduação. Trabalha com a base teórica da Análise Crítica do Discurso e grupos vulneráveis, suas publicações têm também abrangência internacional.

Para tal, a sua configuração responde, primeiramente, a uma exposição da ACD, para, em seguida, elencar as pesquisas comprometidas com a equidade social que foram (ou serão) desenvolvidas sob nossa orientação. Os níveis correspondem ao mestrado, ao doutorado e Pós-doutorado.

### **Análise Crítica do Discurso: sendo a voz de grupos vulneráveis**

Trabalhar com ACD é assumir compromissos acadêmico e político com os grupos que sofrem discriminação em busca, se possível, do equilíbrio social; ou, no mínimo, da conscientização dos grupos vulneráveis sobre a realidade de sua situação. No dizer de Batista, Sato e Melo (2018, p.09): “A ADC<sup>1</sup> busca a explanação dos fenômenos sociais, desvelando o modo como o discurso, enquanto linguagem em uso, participa dessa construção, estabilizando distorções sociais”.

Uma abordagem crítica do discurso e da vida social, por extensão, precisa considerar as coibições estruturais a que estamos sujeitos através das diferentes práticas que fazem parte de nossa vida social, para que, diante delas, possamos refletir e passar à resistência, à ação, no sentido de buscar uma sociedade mais democrática, mais igualitária (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018).

Os analistas críticos desempenham o papel de pesquisar como aspectos discriminatórios e preconceituosos estão “inscritos e são mediados através de sistemas semióticos”, explica-nos Caldas-Coulthard (2016, p. 200). Para referendar este pensamento, trazemos também Rajagolan

A linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais

1 As siglas ADC e ACD correspondem ao mesmo campo teórico (Análise de Discurso Crítica. Análise Crítica do Discurso)

pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas constantes lutas. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isto acarreta (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125).

Contudo, frisamos que o analista crítico não deve ser mero identificador de problemas, ele, de acordo com Van Dijk (2008, p. 113), deve “opor-se à desigualdade social”. Logo, tem caráter de resistência, de “responsabilidade ética”, de “agir politicamente” (RAJAGOPALAN, 2003). O ativismo político é a marca registrada dos analistas críticos ao assumir atitude consciente, comprometida em prol da equidade social (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 54).

Reforçando este mesmo aspecto, através de outras vozes, podemos referendar Lira e Alves (2018) ao destacar que “a teoria social do discurso analisa a vida social em perspectivas discursivas a partir de uma base comprometida com um conjunto de valores que prezam a igualdade social, a justiça social e a democracia.” (LIRA; ALVES, 2018, p. 113).

Claramente se identificam algumas palavras-chave que fazem parte do léxico ativo de quem faz ACD: igualdade social, justiça social, democracia, ativismo político, equidade social, responsabilidade ética, equilíbrio social, entre outras.

A composição do nome **Análise Crítica** do Discurso explicita sua postura de reflexividade diante dos problemas sociais, já justifica as palavras-chave a que fizemos menção. O termo crítica traz dois sentidos (BATISTA; SATO; MELO, 2018), um normativo, outro, explanatório. O primeiro, ao aplicar juízo de valor; o segundo, ao revelar quais mecanismos e quais ar-

ticulações sociais são corresponsáveis por perpetuarem, naturalizarem as relações de abuso de poder.

Melo (2018, p. 31-34) expõe didaticamente alguns princípios norteadores da análise de discurso crítica, abaixo um recorte literal do apresentado pelo autor:

#### Ímpeto crítico

Seus enfoques (da ACD) implicam mostrar conexões e causas ocultas nos textos que constroem e desconstroem práticas dominantes de poder.

#### Explicitude político-ideológica

a ADC busca perceber a ciência como um conjunto de práticas ligado a elementos extracientíficos, quais sejam, a posição ideológica do cientista e o efeito social de sua investigação.

#### Transdisciplinaridade

(...) A ADC tem uma relação dialógica com outras teorias e métodos sociais.

#### Aplicabilidade

As pesquisas em ADC (...) Devem promover resultados concretos de mudança social, atuando como práticas para atender a questões sociais iminentes, sendo propulsoras de transformações no modo de as pessoas olharem e agirem.

#### Acessibilidade

Qualquer trabalho realizado por ela deve ser ensinável, claro e acessível na socialização das análises e dos resultados de pesquisa.

#### Empoderamento social

[...] alguns questionamentos da ADC revelam a necessidade de as investigações de seus (as) analistas críticos(as) servirem para “aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de algumas pessoas sobre outras, entendendo a tomada de consci-

ência como o primeiro passo para a emancipação dos indivíduos” (FAIRCLOUGH, 1989, p.01 apud MELO, 2018, p. 34), funcionando, assim, como ferramentas de empoderamento social.

Como proposta e contribuição para a pesquisa com este escopo, nós, juntamente com nosso grupo de pesquisa, propomos uma corrente que se fundamentou em um profícuo diálogo com a Sociologia para a Mudanças Social (SMS), a Comunicação para a Mudança Social (CMS), Estudos Culturais e Linguística Sistêmico-Funcional- a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD – [www.ascd.com.br](http://www.ascd.com.br))

### **A Sociologia e a Comunicação para a Mudança Social: diálogos para fazer ACD<sup>3</sup>**

O diálogo sempre é possível seja através da interdisciplinaridade, seja através da transdisciplinaridade; seja pelo viés teórico ou pelo viés metodológico. Este caráter aberto, sem fronteiras, faz da ACD um campo com horizontes sempre mais além.

Do sitio da ASCD ([www.ascd.com.br](http://www.ascd.com.br)), trazemos um resumo da proposta da ASCD (Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso).

2 Visite-nos em [www.ascd.com.br](http://www.ascd.com.br) – o site apresenta alguns textos fundadores da corrente e alguns artigos de orientando e ex orientados.

3 Complemente a leitura em [www.ascd.com.br](http://www.ascd.com.br), os artigos indicados de Pedrosa:

A SOCIOANÁLISE E A ABORDAGEM SOCIOLÓGICA E COMUNICACIONAL DO DISCURSO: caminhos de análise em Análise Crítica do Discurso; A TIRANIA DO “GRANDE ISA” (tradução); ABORDAGEM SOCIOLÓGICA E COMUNICACIONAL DO DISCURSO (ASCD): uma corrente para fazer Análise Crítica do Discurso .PARTE 1: Herança teórica da Sociologia (Aplicada) para a Mudança Social; ABORDAGEM SOCIOLÓGICA E COMUNICACIONAL DO DISCURSO (ASCD): contribuição aos estudos das identidades e dos sujeitos; AS IDENTIDADES INDIVIDUAIS, OS SUJEITOS E SEUS DISCURSOS: um estudo a partir da abordagem sociológica e comunicacional do discurso.

O grupo, que pesquisa com esta abordagem, faz uma revisão teórico-metodológica na esteira da ACD, isto é, somos filia-dos à Análise Crítica do Discurso, com abordagem própria, porém, com abertura ao diálogo, como convém às pesquisas reflexivas da ACD. Assumimos este posicionamento científico porque acreditamos que o conhecimento precisa expandir-se, e a ACD está aberta a novas agregações teóricas, pois tem caráter heterogêneo e multidisciplinar.

A origem do nome da abordagem liga-se aos campos que, inicialmente, foram acionados para seus primeiros estudos – a Sociologia para Mudança Social (SMS) e Comunicação para a Mudança Social (CMS). Assim, buscamos pôr em pauta questões caras para a ACD a partir de nossa própria contextualização e contribuição: **sujeitos e identidades, tipos de mudanças sociais e culturais, tipos de poder, entre outras**. Ainda da SMS, identificamos o forte subsídio que a teoria da socioanálise poderia oferecer. Esta teoria demonstra como na vida do indivíduo se articula a prática das relações sociais e suas condutas como atores sociais. É um caminho em que trabalhamos com narrativas de vida a fim de compreender discursivamente e socialmente como os sujeitos foram socializados e respondem diferentemente a estas socializações, tornando-se atores diferentes.

Esse caminho da socioanálise nos permitem ampliar os estudos:

das identidades: esferas comprometida, desejada e engajada;

dos sujeitos: conformista, adaptador e rebelde (na esfera identitária atribuída); consequente, pragmático e inovador (na esfera identitária comprometida); altruísta, estrategista e autêntico (na esfera identitária desejada). Ainda os sujeitos quando aos sujeitos se negam os direitos sociais, eles podem ser: denegado, dividido, anômico;

do poder nos Tipos: poder-domínio, poder-Estado, poder autoridade, poder-influência, e poder-hegemonia;

das mudanças socioculturais: classificadas em mutação (evolução e reforma) e ruptura (revolta e revolução); as mudanças também podem seguir o direcionamento dos atores sociais: a) mudanças a partir de movimentos “de dentro para\ de fora para” e b) mudanças a partir de movimentos “de cima para\ de baixo para”.

Como caminhos metodológicos, sugerimos (PEDROSA, 2016):

a. os passos 1 e 2 norteiam os passos subsequentes:

1<sup>a</sup> - Definir o objeto de estudo.

2<sup>a</sup>- Traçar objetivos de análise.

b. Os passos 3 e 4 articulam áreas que dão conta do objeto de estudo e elege as categorias para procedimento das análises:

3<sup>a</sup>- Identificar as áreas de interfaces que atendem aos objetivos.

4<sup>a</sup>-Selecionar as categorias de cada área interfática que alcancem os objetivos propostos.

c. Os passos 5 e 6 orientam sobre o papel da análise da materialidade linguística que apoie as análises discursivas e sociais:

5<sup>a</sup> -Articular a discursividade à sua materialidade textual.

6<sup>a</sup>-Estabelecer o diálogo entre as categorias de cada área definida e sua materialidade como pressuposto para os resultados analíticos a serem demonstrados.

d. Os passos 7 e 8 trazem as discussões das análises e seu fechamento (sempre provisório). É necessário que se eviden-

ciem as questões sociais e a razão de fazermos pesquisas críticas.

7ª-Identificar os sentidos sociais representados e construídos no discurso.

8ª-Relacionar os sentidos identificados às questões sociais situadas\contextualizadas.

Os principais autores referendados por nós são: Bajoit (2012, 2008, 2006) para a SMS, Álvarez Saco (2006) para a Sociologia Aplicada a Mudança Social (SAMS); Navarro (2010), e Gumúcio-Dagron e Tufte (2008) para a CMS, Halliday (2004) para a Gramática-Sistêmico-Funcional (GSF).

### **Do fazer acadêmico ao fazer político: quão engajadas podem ser nossas pesquisas**

É próprio da ACD se preocupar com os efeitos ideológicos (crenças, valores, atitudes) que os textos\discursos carregam em si, e por isso, podem, facilmente, ser usados como instrumentos de manipulação e abuso de poder; assim é que nossas pesquisas “cavam” estes textos para se debruçar sobre eles e minar seu poder sobre a minorias que são vítimas dessa manipulação.

Nossa contribuição tem efeito positivo porque acreditamos que os sujeitos, embora sejam resultado de sua socialização, possuem relativa liberdade e reflexividade para agir sobre os aspectos de sua socialização que o prejudicam\prejudicaram.

Abaixo, você, interessado/a na ACD, encontra dados de pesquisas defendidas, em vias de defesa e outras ainda germinando; porém em todas elas, encontra-se material que poderá ajudar em elaboração de pesquisa, ajudar em temáticas, em

campo teórico e metodológico<sup>4</sup>. Destacamos que as informações abaixo são usadas literalmente do pesquisador em pauta.

## **Orientações concluídas (Mestrado)**

### **1. Derli Machado e Oliveira**

Título do trabalho: TESTEMUNHO, MÍDIA E PROSPERIDADE: O EVANGELHO SEGUNDO O CAPITALISMO NEOLIBERAL

Resumo:

Este trabalho compreende um estudo do discurso religioso da Igreja Universal do Reino de Deus, elaborado a partir da análise do “testemunho” de fiéis dessa Igreja, veiculado na seção *Superação* do Jornal *Folha Universal*. O eixo central das discussões desta pesquisa se situa na noção de mudanças nas práticas discursivas, proposta por Fairclough (2001, 2008), segundo a qual as atividades sociais de educação, médica, e religião, por exemplo, são frutos da “invasão do mercado” e resultado da “pressão” para que essas instituições se envolvam com novas atividades que são definidas em grande parte por novas práticas discursivas (como *marketing*). Utilizando-se como suporte teórico e metodológico a Análise Crítica do Discurso, focalizamos nesta pesquisa as mudanças no domínio discursivo religioso, sua constituição na heterogeneidade pós-moderna, e a forma como outros discursos, especialmente o da publicidade (na mídia), tem moldado seu estilo e identidade.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso; Discurso religioso; Neopentecostalismo; Testemunho; Mídia; Teologia da Prosperidade

Objetivo geral: é analisar, com base nos princípios e pressupostos da ACD, o papel do gênero testemunho como estratégia persuasiva e sua eficácia retórica nas práticas discursivas da Igreja Universal do

4 Mais dados sobre as pesquisas podem ser acessados na biblioteca da UFS e/ou no PPGL/UFS

Reino de Deus, bem como a colonização pelo discurso publicitário do gênero testemunho no contexto religioso.

Objetivos específicos: apresentar a mudança do discurso religioso cristão a partir do texto fundador; identificar o discurso religioso na pós-modernidade e a relação desse novo discurso com o capitalismo neoliberal; analisar a influência da mídia nas práticas sociais e linguísticas que ocorrem nesses espaços; entender como as relações sociais (de poder) são construídas e mediadas pela linguagem da instituição IURD; analisar a “evolução” do gênero testemunho tradicional (oral) e avaliar o “novo testemunho” (modelo impresso) como estratégia de persuasão e manipulação dos fiéis; identificar, a partir das marcas deixadas na superfície textual dos testemunhos publicados na seção *Superação* veiculada no Jornal *Folha Universal*, como ocorreu a *democratização*, a *tecnologização* e a *comodificação* do discurso religioso da IURD.

Ano da defesa\ encerramento\ previsão: 2010

Referência:

OLIVEIRA, Derli Machado de. *Testemunho, mídia e prosperidade: o evangelho segundo o capitalismo neoliberal*. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

## **2. Mário Jorge Pereira da Mata**

Título/ano: MÍDIA E ENVELHECIMENTO: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO NA IMPRENSA ESCRITA EM TEXTOS QUE SE PROPÕEM A (RE)SIGNIFICAR A VELHICE (2011)

Resumo:

A ideologia do (não) envelhecimento se evidenciou nos dias atuais. Este aspecto é resultado de fatores variados, dentre os quais se destacam o crescimento numérico dos idosos no mundo inteiro e o aumento da expectativa de vida. Em consequência, eles se tornam sujeitos de novos direitos, e assim, ampliam sua participação na so-

cidade. Com o objetivo de representar e criar as possíveis expectativas deste público, a imprensa escrita – através de suas reportagens – contribui para o fortalecimento de estigmas e de dicotomias, sobretudo quando se referem aos grupos socialmente desprestigiados. Nas reportagens que foram examinadas, nesta pesquisa, o estado de ser jovem foi abordado como uma condição ideal de existência física, mental e espiritual. Ser jovem representa uma busca que requer urgência, um atento combate ao tempo, ao passar dos anos. Assim, analisaram-se as marcas discursivas de valorização da juventude em textos escritos que se propõem a discutir sobre a condição social do idoso. Diante deste contexto, embasaram-se as análises a partir dos postulados teóricos da Análise Crítica do Discurso (ACD), na tentativa de relacionar linguagem e sociedade, e evidenciar as construções metafóricas que naturalizam ideologias de mercado. Assim, pode-se concluir que o tratamento do idoso e sua representatividade está condicionado ao seu ao poder aquisitivo. A juventude, assim, perdeu conexão com um grupo etário específico, deixa de ser um estágio na vida para se transformar em valor, um bem a ser conquistado em qualquer idade. Por outro lado, a velhice tornou-se o resultado de uma espécie de fatalismo moral, um problema de indivíduos descuidados que não souberam se envolver em atividades motivadoras e consumir bens e serviços capazes de combater o envelhecimento. A recuperação destes sentidos incide na constituição da identidade dos idosos, o que pode resultar em sentimentos de frustração, negação da condição da própria velhice.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso, Mídia, Envelhecimento.

Objetivo geral: refletir sobre a recontextualização do sentido de velhice, operacionalizado pela mídia em discursos e práticas sociais influenciados pelas vendas de imagens e ‘produtos’ que (re)significam a velhice através de características pertinentes à juventude.

Objetivos específicos: analisar as categorias textuais que contribuem para (re)significar a velhice; assinalar as filiações ideológicas das ordens do discurso; identificar as práticas discursivas que fazem parte; verificar que vozes sociais são retomadas para legitimar o discurso de

rejuvenescimento do idoso; compreender quais novos sentidos discursivos são atribuídos à velhice e de que maneira estes modificam as práticas sociais dos idosos; avaliar como repetição de sentidos sobre um determinado grupo influencia na constituição e afirmação de sua identidade.

### **3. Paulo Sérgio da Silva Santos**

Título: QUESTÕES DISCURSIVAS E SOCIAIS NA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: UM ESTUDO CRÍTICO DAS ERRATAS NA REVISTA SUPERINTERESSANTE

Resumo:

O estudo crítico das erratas oferece grande contribuição social para a prática de consumir textos de divulgação científica. É evidente que há, nos dias de hoje, uma crescente demanda por informações de cunho científico, uma vez que as pessoas estão sendo chamadas a posicionar-se acerca de questões importantes o tempo inteiro: energia nuclear, alimentos geneticamente modificados, reposição hormonal etc. As revistas de Divulgação Científica estão ocupando esse lugar de “alfabetização científica”, e atingem milhões de leitores todos os meses. Contudo, ainda não identificamos uma discussão reflexiva sobre essa prática quando consideradas, especificamente, a identificação e as análises social e discursiva dos erros publicados nas matérias. Assim esta dissertação tem o propósito de refletir sobre a responsabilidade da mídia ao transmutar o discurso científico para o discurso de divulgação científica, discutindo as consequências dessa ‘apropriação’ discursiva no contexto de divulgação da ciência. Estamos preocupados principalmente com a frequência e importância dos mal-entendidos entre cientistas e jornalistas e com as formas discursivas de interação entre editores e leitores e sua materialização nas erratas. Na metodologia, seguimos a orientação qualitativo-interpretativa. Coletamos o corpus a partir das erratas veiculadas nas edições de abril e outubro entre os anos de 1988 e 2011 da SuperInteressante. A reflexão crítica tomou por base teórica a Análise Crítica do Discurso. Procuramos estabelecer um diálogo entre a versão de ACD desenvolvida

por Fairclough (1999, 2001, 2003), a abordagem dialético-relacional, e outras disciplinas como a Divulgação Científica, Comunicação Social e a Gramática Sistemico-Funcional através do Sistema de Avaliatividade desenvolvido por Martin & White (2004). Os resultados demonstram que a revista de divulgação científica em questão apresenta uma frequência de erros que não se coadunam com o papel de “alfabetizador científico” por ela reclamado. Ficou comprovado, através de erros de todos os níveis de comprometimento, que os interesses da revista passam ao largo dos interesses dos leitores que, por sua vez, não detém o instrumental necessário para comprovação daquilo que consomem. Dessa forma, pensamos que a presente pesquisa traz uma contribuição importante para o debate acerca da divulgação e do consumo de informações científicas no Brasil.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso, Divulgação Científica e Erratas.

Objetivo geral: Refletir sobre a responsabilidade da mídia ao transmutar o discurso científico para o da Divulgação Científica, discutindo as consequências dessa ‘apropriação’ discursiva no contexto de divulgação da ciência.

Objetivos específicos: identificar que estratégias discursivas são utilizadas pelos editores para divulgarem os erros cometidos; classificar os erros quanto ao campo científico em que estão inseridos; estabelecer o caráter quantitativo dos erros; cotejar estratégias discursivas utilizadas nas erratas e nas matérias em que o erro foi divulgado; discutir a questão ética que envolve a divulgação da ciência;

#### Referência

SANTOS, Paulo Sérgio da Silva. *Questões Discursivas e Sociais na Alfabetização Científica: um Estudo Crítico das Erratas na Revista Superinteressante*. Dissertação de mestrado, PPGL: UFS, São Cristóvão, 2012.

#### **4. Alecrisson da Silva**

Título: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Resumo:

A inclusão de alunos com surdez em escolas regulares tem sido objeto de esforço político, pelo menos no que se refere à promulgação de Leis e Decretos (Lei 10.436; Decreto 5.626, entre outros). No entanto, a realidade pedagógica não acompanha o requerido pela legislação. Isso porque, entre outros fatores, muitos professores não receberam formação para comunicação em Língua Brasileira de Sinais. Diante dessa situação, surgem as seguintes indagações: Como ocorre a comunicação entre professores e alunos surdos que não dominam Libras? De que forma os professores interpretam/realizam as Leis de inclusão em relação aos alunos surdos? Quais os posicionamentos pessoais dos professores quanto à (sua) capacitação e preparação para atender à educação inclusiva no tocante à preparação para trabalhar com alunos surdos? Partindo dessas indagações, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como os discursos dos professores que experienciaram contato com alunos surdos, sem conhecimento da Libras, retratam suas práticas pedagógicas e os compromissos sociais deles, da escola, da família e do governo, através dos discursos dos professores que estão cotidianamente com os alunos surdos, no município de Coronel João Sá-BA. O corpus da pesquisa foi constituído de oito depoimentos de professores que lecionaram a alunos surdos no ano de 2015, sem qualquer conhecimento da Libras. Seguiu-se a metodologia descritiva/interpretativista (MAGALHÃES, 2001) para analisar os discursos dos professores que trabalham ou trabalharam com surdos nas duas escolas selecionadas. Os discursos foram coletados a partir de questionário semiestruturado. A pesquisa tem sustentação nos aportes teóricos da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2008), por meio da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso – ASCD (PEDROSA, 2012), da Gramática Sistemico-Funcional, especificamente pelos processos do

Sistema da avaliatividade (WHITE, 2005) e da Educação de Surdos (DORZIAT, 2011). Os resultados da investigação apresentaram que aquilo que está previsto nas Leis quanto às garantias dos direitos das pessoas surdas não está sendo vivenciado nem pelos educandos nem pelos professores.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. Política Inclusiva. Alunos Surdos. Docentes.

Objetivo geral: analisar como os discursos dos professores que experienciam contato com alunos surdos, sem conhecimento da Libras, retratam suas práticas pedagógicas e os compromissos sociais deles, da escola, da família e do governo, através dos discursos dos professores.

Objetivos específicos: sinalizar as possíveis estratégias de comunicação utilizadas entre professores e alunos surdos em sala de aula; analisar os discursos de atitudes dos professores de alunos surdos diante das Leis de inclusão; identificar os aspectos de responsabilidade pessoal nos depoimentos dos professores quanto à capacitação para lidar com alunos surdos.

Ano de defesa: 2017

## **5. Maiane Vasconcelos de Brito**

Título: DISCURSO DO SUJEITO SURDO SOBRE SUA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA E COMUNICACIONAL DO DISCURSO

Resumo:

A educação do surdo, atualmente, enfrenta uma difícil definição no que diz respeito ao modelo que melhor atenda às necessidades educacionais do aluno com surdez no Brasil. A relevância da pesquisa reside em evidenciar as discussões acerca do assunto protagonizadas pelos sujeitos surdos no que diz respeito à modalidade de ensino que contemplatesse melhor sua comunidade. Para isso, objetivamos refletir sobre a análise dos discursos dos surdos acerca do papel

da escola especial, da inclusiva e da bilíngue, dentro do contexto mais amplo da política educacional inclusiva e da influência dessa conjuntura de transformação social para a constituição dos sujeitos e suas identidades. Esta investigação está situada na Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2003; 2016), mais especificamente na Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD) (PEDROSA, 2012; 2013; 2014; 2016). A referida abordagem dialoga fortemente com a Sociologia para a Mudança Social – SMS - (BAJOIT, 2006). Para darmos conta da análise linguística, pré-requisito para uma análise em ACD, nos debruçamos sobre a Linguística Sistêmico-Funcional (ALMEIDA, 2010) e em seu sistema de avaliatividade trabalhamos com seus subsistemas de atitude e gradação, visualizando nos discursos dos surdos como eles avaliam os processos educacionais por meio da discussão da temática. Da SMS, classificamos as identidades e os tipos de sujeitos que se constituem através do trabalho de gestão relacional de si. Nossa pesquisa é caracterizada pelo tipo qualitativa-interpretativa, utilizando vídeos de surdos no canal *YouTube* para a constituição dos dados. O *corpus* constitui-se por 7 vídeos que resultaram em 17 recortes discursivos a serem analisados, nos quais os surdos se posicionam frente à escola especial, à inclusiva e à escola bilíngue para surdos. A pesquisa levanta uma discussão em torno das modalidades de ensino para surdos e de qual parâmetro deve ser seguido para que o processo de aprendizagem para essas comunidades seja pleno. Os resultados revelaram que, entre a inclusão defendida pela lei e por muitos especialistas e o bilinguismo, o segundo método é defendido unanimemente pelos surdos, por proporcionar de fato uma inclusão social e política dessa comunidade. Assim, inferimos que os surdos não se sentem representados dentro do modelo especial e do modelo inclusivo, tendo em vista que as necessidades deles não vêm sendo atendidas plenamente, e, embora tenhamos identificado alguns posicionamentos atenuantes, os sujeitos manifestam-se sem atendimento em sua diferença. Concluímos que, por meio do posicionamento dos surdos sobre sua educação, foi possível identificar a avaliação feita por eles e como essa avaliação é favorável à escola bilíngue; além disso, os estudos surdos

nos possibilitaram conhecer como cada modelo se configura e qual a importância de cada um para o contexto de mudança de práticas discursivas e sociais dos sujeitos surdos e no âmbito educacional em que se inserem.

Objetivo geral: Refletir sobre a análise dos discursos dos surdos acerca do papel da escola especial, da inclusiva e da bilíngue, dentro do contexto mais amplo da política educacional inclusiva e da influência dessa conjuntura de transformação social para a constituição dos sujeitos e suas identidades.

Objetivos específicos: examinar de forma crítica a avaliação feita pelos surdos no que tange às metodologias pedagógicas utilizadas para a sua educação; apontar o processo de (re)constituição das identidades dos surdos por meio da gestão relacional de si diante do papel da escola; identificar os sujeitos discursivos que emergiram de seus posicionamentos.

#### Referência

BRITO, Maiane Vasconcelos de. *Discurso do sujeito surdo sobre sua educação: Contribuições da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Sergipe, 2018.

## **Supervisão de Pós-Doutorado**

### **1. Romana Castro Zambrano**

A profa. Dra. Romana Castro Zambrano é alemã e passou dois anos com nosso grupo de pesquisa desenvolvendo projeto de Pós-doutorado, nele, colaboramos como tutora.

Título: ESTUDOS DAS IDENTIDADES SURDAS NAS PRÁTICAS SOCIAIS E DISCURSIVAS INCLUSIVAS NO BRASIL E NA ALEMANHA

Período: agosto de 2015 – julho de 2017

**Resumo:**

Este projeto de pós-doutorado se refere à pesquisa iniciada em agosto de 2015 e seu aprofundamento a partir de agosto 2016. O projeto abarca a análise da construção discursiva e social da identidade surda em um estudo comparativo entre a Alemanha e o Brasil. Uma grande parte dos surdos define a comunidade surda como uma comunidade linguística e cultural. Contrariamente, pode-se constatar que a sociedade percebe os surdos como “pessoas com deficiência”. Essa circunstância é válida tanto no Brasil como na Alemanha. Levando essa categorização ao nível da educação, constata-se que uma parte considerável dos surdos prefere um ensino em língua de sinais em escolas especializadas do que participar da educação inclusiva. Num sentido mais amplo, a educação inclusiva se incorpora no paradigma geral da inclusão social, defendendo a filosofia de uma sociedade que aceite a diversidade e, em consequência, a singularidade de cada pessoa. Destarte, a característica “aluno surdo” como a identidade surda desempenhariam um papel subordinado ao padrão de que todos os alunos são iguais. Na atualidade, no campo das ciências humanas e sociais, nos deparamos com o consenso de que identidades, as coletivas bem como as individuais, são construtos mutáveis, resultantes de processos interativos e discursivos. Fatores influentes na constituição identitária são tanto a autopercepção como a percepção alheia. Esse pressuposto se encaixa na teoria da Análise Crítica do Discurso (ACD) que propõe uma relação dialética entre a sociedade e o discurso, isto é, que a sociedade influi o discurso e vice-versa, mediado pela cognição social. Presumindo que as identidades se constroem por processos cognitivos, propomos aplicar métodos da Linguística Cognitiva (LC) para a análise. Dando conta da influência da sociedade sobre o discurso, opta-se por um estudo comparativo, considerando duas sociedades com bastantes diferenças: o Brasil e a Alemanha. No primeiro período do pós-doutorado, a construção identitária dos surdos foi analisada nos discursos legais, midiáticos, das instituições formativas e em narrativas de vida de surdos. Comparando os resultados da análise, nota-se uma tendência a maior aceitação social dos surdos como comunidade linguística e cultural no Brasil, enquanto na Alemanha

predomina a imagem do surdo como pessoa com deficiência. No segundo período, focalizaram-se as causas e efeitos discursivos e sociais. Portanto, refletimos também intensamente sobre algumas bases teóricas. Partindo do pressuposto de que os diferentes níveis de discursos – o discurso especial (legal e científico), público e privado – são inter-relacionados entre si (WALDSCHMIDT ET AL., 2007, 2009), contemplaram-se os resultados da análise, explicando as relações de poder entre os diferentes níveis de discurso. Visto que o discurso especial se caracteriza por definir o que é “correto” e o que é “falso” e, portanto, desempenha um papel importante em nossa constituição da “realidade”, analisaram-se obras científicas sobre a surdez, sobre os surdos e as línguas de sinais. Com isso, visou-se a identificar as “verdades” construídas pelo discurso especial. Uma vez identificadas estas “verdades”, analisou-se o poder do discurso especial e as suas manifestações na construção da identidade surda nos discursos públicos e privados. Finalizando, contemplaram-se as diferenças e semelhanças entre a construção discursiva da identidade surda na Alemanha e no Brasil.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. Identidade surda. Educação inclusiva. Alemanha. Brasil.

1º ano:

Objetivo geral: estabelecer um estudo comparativo entre o Brasil e a Alemanha em relação a seus cidadãos surdos, evidenciando as políticas públicas de inclusão através dos discursos das leis, das mídias, das instituições formativas e dos próprios surdos referentes ao percurso histórico na construção identitária dessa comunidade.

Objetivos específicos: verificar as identidades coletivas dos surdos construídas através das leis no Brasil e na Alemanha; identificar as construções identitárias das comunidades surdas articuladas nas mídias brasileiras e alemãs; conferir, por meio dos discursos das instituições formativas, as identidades coletivas que são evocadas para as comunidades surdas; classificar as identidades individuais surdas fragmentadas nas narrativas do eu de surdos brasileiros e alemães.

2º ano:

Objetivo geral: aprofundar o estudo comparativo entre o Brasil e a Alemanha em relação a seus cidadãos surdos, verificando as influências socioculturais sobre a constituição da identidade e evidenciando a inter-relação de diferentes níveis discursivos e sua influência sobre a construção da identidade coletiva e individual surda no contexto da educação inclusiva.

Objetivos específicos: identificar as “verdades” construídas pelo discurso especial (científico e legal) alemão e brasileiro sobre a surdez, os surdos e as línguas de sinais; verificar, no discurso público e privado, a influência das “verdades” construídas pelo discurso especial sobre a constituição da identidade surda coletiva e individual; conferir a inter-relação entre os três níveis discursivos em relação à identidade surda; identificar os efeitos socioculturais por meio da visualização das diferenças e semelhanças entre os discursos alemães e brasileiros.

Referência

CASTRO ZAMBRANO, Romana. *Estudos das identidades surdas nas práticas sociais e discursivas inclusivas no Brasil e na Alemanha*. Relatório de Pós-doutorado.p. 138. PPGL, UFS, setembro de 2017.

## **Pesquisas em desenvolvimento (Mestrado)**

### **1. Fabíola dos Santos Lima**

Título: “DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DOS SURDOS NO BRASIL”: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS REPRESENTAÇÕES DOS ATORES SOCIAIS SOBRE A TEMÁTICA DO ENEM 2017

Resumo:

Diante da desigualdade social que assola a comunidade surda, esta pesquisa tem por objetivo analisar criticamente as manifestações discursivas presentes no INEP, no MEC e na Folha de S. Paulo sobre o

tema da redação do ENEM 2017, a saber, “Desafios para a Formação do surdo no Brasil”, tendo como ponto de partida as representações discursivas dos atores sociais e as impressões avaliativas dos internautas sobre a temática. Para isso, os estudos em Análise Crítica do discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2001) dialogando com as contribuições de Van Leeuwen (1998) sobre a Representação dos Atores Sociais e com os estudos de Thompson (2002) acerca dos modos de operação das ideologias foram primordiais. Além disso, foram utilizados os estudos sobre Avaliatividade, especificamente o Subsistema da Atitude, pois as avaliações dos internautas sobre a temática da redação do ENEM 2017 foram alvo de análise

Objetivos: Analisar criticamente as manifestações discursivas presentes nas páginas do INEP, do MEC e da Folha de São Paulo sobre o tema da redação do ENEM 2017, qual seja, “Desafios para a formação do surdo no Brasil”, tendo como ponto de partida as representações discursivas dos Atores Sociais e as impressões avaliativas dos internautas sobre a temática.

Previsão de defesa: Dezembro de 2018

## **2. Iris Santos de Souza**

Título: AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DA PESSOA IDOSA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA COM BASE NAS ANÁLISES CRÍTICAS DOS RELATOS DE AGRESSÃO CONTRA IDOSOS

Resumo:

A pesquisa tem como foco as análises dos relatos de agressão contra a pessoa idosa nos inquéritos policiais concluídos no período de janeiro a junho de 2018, coletados no Departamento de Atendimento a Grupos Vulneráveis (DAGV) em Aracaju, mais especificamente, na Delegacia de Atendimento ao Idoso e a Pessoa com Deficiência. A partir disso, objetiva-se realizar as análises linguisticamente orientadas pela Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) desses relatos, a fim de verificar quais as [possíveis] identidades e categoria de su-

jeito da pessoa idosa no século XXI, pela perspectiva da Sociologia para a Mudança Social (SMS) de Bajoit, amparada na Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD), uma filiação da Análise Crítica do Discurso no Brasil.

Objetivo geral: discutir as construções identitárias presentes nos discursos dos relatos de agressão contra a pessoa idosa nos inquéritos policiais, pela SMS de Bajoit.

Objetivos específicos: a Transitividade da GSF na tessitura textual do corpus; examinar a que processos de exclusão se expõe os idosos na sociedade contemporânea; refletir sobre como ocorre o NÃO empoderamento do idoso, quando o Estatuto do Idoso é desrespeitado pela comunidade.

Previsão de defesa: 2019-2 ou 2020-1

### **3. Josefa Gilvânia Barbosa Souza Rodrigues**

Título: A INCLUSÃO DAS PESSOAS SURDAS NA REDE FEDERAL DE ENSINO EM SERGIPE: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA E COMUNICACIONAL DO DISCURSO

Resumo:

A pesquisa tem como foco avaliar a inclusão das pessoas surdas na Rede Federal de Ensino em Sergipe, tomando como base a legislação específica do IFS (Instituto Federal de Sergipe) e da UFS (Universidade Federal de Sergipe) sobre a inclusão educacional dos surdos. Esse aparato legal, por sua vez, será analisado sob a perspectiva da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso – ASCD.

Objetivo geral: analisar as normativas específicas para os discentes surdos do IFS e da UFS, sob a perspectiva da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso e através da Gramática Sistêmico-Funcional.

Objetivos específicos: confrontar a análise dos artigos de lei com as ações do IFS e da UFS no âmbito da inclusão das pessoas surdas para verificar se há brechas ou discrepâncias entre o discurso da lei e as ações de inclusão implementadas pelas duas instituições; constatar até que ponto as duas instituições públicas federais conseguem cumprir os ditames legais, no âmbito da inclusão das pessoas surdas; apontar possíveis caminhos para os desafios e limitações ainda enfrentados pelos estudantes surdos sergipanos e pelas instituições federais de ensino que os acolhem.

Previsão de defesa em 2019-2 ou 2020-1

#### **4. João Paulo Lima Cunha**

Título: A REPRESENTAÇÃO DE ATORES SOCIAIS DE GRUPOS VULNERÁVEIS: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA E COMUNICACIONAL DO DISCURSO

Resumo:

Ao longo dos anos, as pessoas que pertencem aos grupos vulneráveis (idosos, mulheres, crianças, gays, pessoas especiais, etc) sofreram com descasos e irracionalização provocados pela sociedade. São maus-tratos físicos, ataques psicológicos, entre outras formas de violência, intoleráveis aos dias atuais. Com isso, é necessário entender como os atores sociais são representados em inquéritos policiais. O processo de denúncia de crimes contra esses grupos vulneráveis inicia um arduo percurso que nem sempre a sociedade toma conhecimento. Assim, buscamos entender como esses discursos produzidos são fontes de representações que precisam ser imprescindivelmente estudadas. Trata-se de um processo de denúncia social, provocando uma postura crítica. Nossa sociedade é muito violenta, e o reflexo disso se dá nos altos registros de crimes contra esses grupos. Sendo assim, é preciso uma autoreflexividade para compreender as etapas do processo de representação. Tomamos para fundamentação analítica as razões conceituais que abalizam a Análise Crítica do Discurso (ACD) como uma postura crítica que busca promover mu-

danças discursivas, sociais e culturais. Transformações sociais que são motivadas pelos enfiamentos de causas sociais problemáticas. Em especial, tomamos a contribuição da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, corrente inserida na ACD, para o melhor entendimento das questões discursivas.

Objetivos: compreender o processo de representação social de grupos vulneráveis em inquéritos policiais; organizar estruturas conceituais capazes de compreender como a representação dos atores sociais se efetiva no discurso; colaborar com uma postura teórica que sistematize perfil de atores sociais; contribuir com o processo de denúncia social, provocando uma inteligibilidade e postura crítica frente ao problema social das violências aos grupos vulneráveis.

Previsão da defesa: 2020

### **Por que não queremos concluir, as pesquisas continuam**

Nossa experiência como orientadora demonstrou que o analista crítico, em formação (orientandos), já começa a refletir sobre as condições desprivilegiadas de alguns grupos vulneráveis diante do contexto social e do contexto cultural, então ele/ela aprende que sua pesquisa pode extrapolar o âmbito acadêmico, que a pesquisa é uma forma de se opor a desigualdade social (VAN DIJK, 2003). E assim, estes investigadores participam e respondem aos objetivos da ACD, alguns mais contundentes: “compreender, desvelar e, em última instância, opor-se à desigualdade social (VAN DIJK, 2008, p. 113); analisar (...) as relações de dominação, de discriminação, poder e controle, tal como se manifestam através da linguagem (WODAK, 2003, p. 19); “a ACD tem objetivos emancipadores, e centra nos problemas enfrentados aos que podemos denominar vagamente como os “perdedores’ em determinadas formas de vida social - os pobres, os excluídos sociais, as pessoas sujeitas a relações opressivas em razão de seu gênero ou de sua raça, etc” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 185).

Como orientadora, um termo definidor da ACD me marca: “os analistas do discurso orientam suas pesquisas em **solidariedade** e cooperação com os grupos dominados” (VAN DIJK, 2008, p. 114, negrito nosso). A solidariedade nos conduz a nos preocupar com esses grupos vulneráveis os quais mencionamos neste capítulo e nos comprometermos em orientar pesquisas com este cunho social.

Ressaltamos que, com esse posicionamento, aceitamos que uma abordagem crítica do discurso e da vida social considere as coerções advindas das estruturas das diferentes práticas sociais a que estamos engajados a fim de que para além de uma capacidade de refletir, possamos resistir, possamos ajudar, contribuindo para uma “uma sociedade mais igualitária, justa e democrática” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p 79).

## Referências

- BAJOIT, Guy. Vers une théorie socio-analytique de la relation sociale. 2012. Texto inédito, cedido pelo autor.
- \_\_\_\_\_. La tiranía del “grand ISA”. *Cultura y representaciones sociales*. Ano 3, n. 6, março de 2009, p. 9-24. [www.culturayrs.org.mx/revista/.../Bajoit.HTML](http://www.culturayrs.org.mx/revista/.../Bajoit.HTML)
- \_\_\_\_\_. *El cambio social, análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Madrid: Siglo, [2003]2008.
- \_\_\_\_\_. *Tudo muda: proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas*. Lisboa, Portugal: Unijaí, 2006.
- BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F de. (Org). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018.
- CALDAS-COULTHARD, Carmen. Análise do discurso anglo-saxônica e semiótica social crítica. In: *Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Discurso e prática social. In: BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F de. (Org). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018.

GUMUCIO-DAGRON, Alfonso; TUFTE, Thomas (Comp.). *Antología de Comunicación para el Cambio Social: Lecturas históricas y contemporáneas*. La Paz, Bolivia: Plural Editores, 2008.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to Functional Grammar*. [Revisão de Christian M. I. M. Matthiessen]. 3ª ed. London: Edward Arnold, 2004.

LIRA, Luciane Cristina Eneas.; ALVES, Regysane Botelho Cutrim. Teoria social do discurso e evolução da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes.; SATO, Denise Tamaê Borges.; MELO, Iran Ferreira de. (Org.). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018. p. 104-122.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. *Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

MELO, Iran Ferreira de. Histórico da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes.; SATO, Denise Tamaê Borges.; MELO, Iran Ferreira de. (Org.). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018. p. 20 – 35.

NAVARRO Díaz, Luis Ricardo. *Entre esferas públicas y ciudadanías: las teorías de Hanna Arendt, Jurgen Habermas y Chantal Mouffe Aplicadas a la comunicación para El cambio social*, Barranquilla, Colombia, , 2010.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Análise crítica do discurso e a proposta da corrente nacional: da abordagem às primeiras pesquisas. In: KALLARRARI, Celso; BESSA, Décio; PEREIRA, Aline Santos (Orgs.). *Estudos linguísticos e formação docente*. São Paulo: Pontes, 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica – Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SACO, A. *Sociología Aplicada al Cambio Social*. Madrid, España: Andavira, 2006.

VAN DIJK, T. Discurso e poder. Judith Hoffnagel e Karina Falcone (Org.). São Paulo: Contexto, 2008.

VAN DIJK, T. La multidisciplinaridade del análisis del discurso: um alegato em favor de la diversidad. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (orgs.). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003.

WODAK, Ruth. La multidisciplinariedade del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (orgs.). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003.

# Identities em ebulição: relações étnico-raciais e de gênero/sexualidades na pesquisa em Linguística Aplicada

DORIS CRISTINA VICENTE DA SILVA MATOS\*

## Considerações iniciais

Participar deste livro comemorativo aos 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, na condição de professora que acaba de se filiar ao Programa, é lançar meu olhar ao futuro das pesquisas que orientarei na área de Estudos Linguísticos, mais especificamente, na linha Linguagem: identidade e práticas sociais. Olho para o futuro com base em pesquisa anterior, realizada no âmbito

\* Doutora em Língua e Cultura (UFBA), Mestre em Letras (UFF), Especialista em Língua Espanhola Instrumental para Leitura (UERJ) e Graduada em Letras Português/ Espanhol (UFF). É professora associada da Universidade Federal de Sergipe e atua na graduação do Departamento de Letras Estrangeiras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFS). Lidera o Grupo de Pesquisa "DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos", desenvolvendo pesquisas na área de Linguística Aplicada, focando os seguintes temas: formação intercultural de professores de línguas, decolonialidade, identidades socioculturais e materiais didáticos.

da Iniciação Científica, de maneira a conjugar meus interesses investigativos na área da Linguística Aplicada.

Seguindo esse olhar, a todo momento as identidades sociais têm sido discutidas na contemporaneidade, tornando-se um dos temas de pesquisa na atualidade em diversas áreas e, dentre elas, no campo dos estudos linguísticos. Na área da Linguística Aplicada (LA), diversos estudos têm como interesse, tomando as identidades sociais, as questões de raça, etnia, gêneros e sexualidades, problematizando temáticas que fazem parte das transformações culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas e que têm reflexo nas construções identitárias dos indivíduos (HALL, 2006; MOITA LOES, 2002, 2003).

Partindo dessas premissas, este capítulo pretende apresentar alguns resultados de pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, da Universidade Federal de Sergipe, que teve como objetivo compreender como o processo de construção das identidades sociais de raça, etnia, gêneros e sexualidades poderia ser desenvolvido na educação linguística em espanhol, a partir da perspectiva da educação intercultural (MATOS; PARAQUETT, 2018; MATOS, 2014; MENDES, 2012, 2007; PARAQUETT, 2010, 2009; WALSH, 2009).

A metodologia utilizada seguiu os princípios da abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) de base interpretativista (MOITA LOPES, 1996) e os resultados encontrados apontam para a urgência de novos parâmetros em pesquisa para a LA que estejam atentos às necessidades globais e locais na era da tão proclamada globalização. O desenvolvimento de estudos sobre identidades, culturas e suas interfaces com as relações étnico-raciais e de gênero/ sexualidades são imprescindíveis para reverter o processo de apagamento das diferenças, marcado pelo silenciamento das diversidades, materializado pelos discursos que circulam em diversos contextos (SILVA, 2012; BUTLER, 2010, 1999; VAN DIJK, 2010; LOURO, 2011, 2001).

Para tanto, o capítulo está dividido da seguinte maneira: essa seção inicial, seguida de um capítulo teórico sobre interculturalidade, identidades sociais e currículo. Depois continuo com uma seção para apresentar o projeto desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) ‘interculturalidade e (re)construção de identidades socioculturais em materiais didáticos de espanhol para brasileiros’, e duas subseções relacionadas às fases do Projeto e às identidades de raça, etnia, gênero e sexualidades na formação inicial de professores, seguida das considerações finais e referências utilizadas.

### **Interculturalidade, identidades sociais e currículo**

A interculturalidade crítica é “una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización” (WALSH, 2009, s/p). Assim, também é uma maneira de viver a vida e entender que a diversidade é característica natural em todos nós. Entretanto, essa diversidade que é inerente às sociedades provoca conflitos em diversos âmbitos e a escola não está distante deste contexto, sendo necessário que todos os envolvidos neste processo possibilitem experiências de aprendizagem que fomentem o entendimento e reconhecimento da contribuição das diversas culturas e vários grupos étnicos que integram a sociedade, dando visibilidade às suas histórias, culturas e identidades, de maneira que não sejam ignoradas as contribuições e o massacre vivido pelas culturas indígenas e afro-brasileiras.

Outras formas de diferença também são subjugadas e, constantemente, inferiorizadas em nossa sociedade, como as diferenças constituídas a partir dos gêneros/sexualidades, principalmente em tempos que movimentos conservadores ganham força em diversos setores sociais. Pensando a escola como local para o desenvolvimento de pensamento crítico e a cons-

trução de ideais que promovam a pluralidade de concepções e maneiras de viver a vida, é mais que necessário rever os currículos dessas instituições.

Os currículos das escolas e das universidades são impregnados de colonialismo, sendo necessário desaprender os processos de subjetivações limitadas às conceituações brancas e aprender com as subjetividades de grupos minoritarizados, como os negros, mulheres, grupos LGBTQI+<sup>1</sup> e outros que ao longo da história foram colocados à margem da sociedade. A condição de subalternidade é definida socialmente nas engrenagens coloniais e a decolonização é a capacidade de dizer não como força de recusa (FANON, 2008).

Os discursos e as identidades sociais muitas vezes são silenciados ou apagados pela ótica colonial da construção do saber, no qual a perspectiva eurocêntrica (MIGNOLO, 2008) baliza as epistemologias a partir das quais os currículos são construídos. Silva (2008) aponta que as teorias pós-críticas de currículo enfatizam os conceitos de: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significado e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. Adiciono os conceitos de interculturalidade e decolonialidade, como alternativas para a construção de currículos abertos à diversidade cultural.

Para que identidades (HALL, 2006; MOITA LOES, 2002, 2003) até então não problematizadas e, muitas vezes desvalorizadas,

1 Definir as diversas identidades de gênero e sexualidades por meio de letras que formam uma sigla pode ser visto como reducionismo. Entretanto, para os movimentos ativistas em prol da diversidade, a sigla LGBTQI+ é uma afirmação de suas existências e luta por ocupação de espaços de visibilidade e poder, assim, significa: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros e Travestis, Queer, Intersex e o + para outras categorias existentes e que possam não estar contempladas. Possui outras organizações, a depender das categorias visibilizadas e da pauta de luta dos diversos movimentos sociais.

passem a fazer parte das discussões travadas em sala de aula, é preciso que a escola passe por um processo intercultural e decolonial. Spivak (2014) aponta que sem ouvir a voz de grupos subalternos é gerada uma ação que os oprime ainda mais. Não precisamos mais dar a voz mas dar os ouvidos, escutando o outro e tudo que ele pode resignificar no mundo. Só o fato de dar a voz já marca um posicionamento de alguém que detém o poder e decide o momento do outro falar. Ao dar ouvidos, essa lógica é desconstruída e os grupos subalternos não precisam esperar para falar, pois é criado um espaço em que serão ouvidos, em posição de protagonismo.

Corroborando com essas questões, aponto a promulgação da Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996, e prevê o ensino da história e da cultura afro-brasileira no currículo da educação básica. Em 2008, ocorre sua alteração pela Lei 11.645, que mantém o ensino da história e da cultura afro-brasileira e acrescenta o ensino da história e da cultura dos povos indígenas. Dessa maneira, passa a ser obrigatória a abordagem temática sobre esses dois povos formadores da população brasileira no ensino de todas as disciplinas do currículo da educação básica. É, sem dúvidas, um ganho para a visibilidade étnico-racial.

A partir dessas questões, como professores, é importante que sejamos capazes de preparar um material culturalmente sensível que poderá ampliar o conhecimento de mundo dos nossos alunos, desconstruindo estereótipos e contribuindo para o diálogo intercultural (MENDES, 2012, 2007) e a discussão acerca da presença de grupos minoritários ou marginalizados, cuja influência social não pode ficar de fora das salas de aula (MATOS, 2014). A desconstrução de estereótipos pode ser uma forma de combate à desigualdade e a dificuldade de professores e/ou materiais didáticos em abordar em suas aulas questões relacionadas à pluralidade cultural e identitária, mais especificamente aos temas de raça/etnia e gêneros/

sexualidades, é um empecilho para a promoção de práticas pedagógicas decoloniais, que promovam o respeito e o entendimento das diferenças que nos constituem.

Diariamente, crianças e jovens estão nos bancos escolares em contato com livros didáticos que, muitas vezes, são o único insumo proporcionado pelo professor para a aprendizagem de um determinado componente curricular, daí a importância de saber qual a visão ou ideologia que perpassa esse material:

[...] muito já mudou nos livros didáticos contemporâneos. Onde antes as minorias eram praticamente ignoradas ou marginalizadas, pelo menos até o fim dos anos 1980 e apesar de sua presença proeminente no país e até na sala de aula, os livros didáticos correntes nas ciências sociais, assim como em outras áreas, parecem finalmente ter descoberto que há também minorias sobre as quais podem escrever. E, enquanto informações sobre Nós que podem ser negativas (tal como o colonialismo) antes eram ignoradas ou mitigadas, há agora uma tendência a se querer ensinar as crianças também sobre os aspectos menos gloriosos de “nossa” história ou sociedade (VAN DIJK, 2010, p. 149).

Essa tendência já é uma realidade pelo menos nos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas brasileiras pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pois qualquer conteúdo depreciativo ou preconceituoso em relação aos distintos povos, culturas e identidades é um critério de eliminação das coleções apresentadas ao Edital. Entretanto, ter um material isento de estereótipos que problematize a diversidade que caracteriza nossa sociedade e sua contribuição cultural, não garante um trabalho de reflexão crítica, pois os preconceitos podem permear as relações travadas entre alunos, professores e alunos e os demais envolvidos, através do discurso no ambiente escolar.

Assim, é necessário que o professor esteja preparado para utilizar este material de maneira crítica, de modo que o resgate

da história da comunidade negra e indígena e demais segmentos étnicos reafirmem a formação de nossa sociedade, assim como o respeito às identidades de gênero e sexualidades. Munanga (2005, p.17), pergunta, “Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial?”. Ao responder, afirma que:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2005, p. 17).

Ao tratarmos da educação linguística, mais especificamente da língua espanhola, as questões de raça/etnia também estão muito arraigadas na formação das nações hispânicas. A sala de aula tem um papel fundamental no fomento do respeito à diversidade das matrizes étnico-raciais características da América Latina, e para construir uma sociedade igualitária, plural e democrática, é necessário que comportamentos discriminatórios deixem de ocorrer tanto na escola quanto fora dela.

Uma proposta curricular que somente celebre a tolerância ao outro como forma de trabalhar com a diversidade social, cultural e identitária existente, não contribuirá para diminuir as desigualdades. É, antes, necessário questionar essa diferença e explicar como ela é produzida e quais os jogos de poder estabelecidos por esse discurso. Esses conceitos são socialmente construídos e muitas vezes usados discursivamente para não dar voz (ou ouvidos) aos marginalizados, repetindo assim, um ciclo de apagamento e silenciamento.

A escritora e contadora de histórias nigeriana Chimamanda Adichie (2009), em seu discurso no evento *Technology, Entertainment and Design* (TED) e posteriormente disponibilizado no *Youtube*, trata do perigo da história única, termo que ela usa para referir-se aos estereótipos criados sobre pessoas e lugares, por um discurso unívoco, detentor da verdade ‘absoluta’ e capaz de dar conta de qualquer aspecto da experiência humana. Produz-se uma história única, quando, à força de uma imagem negativa reforçada, o próprio indivíduo se confunde com essa imagem. A construção da história única passa pela questão do poder, pois a depender de como e de quem conta a narrativa, consegue-se fazê-la ser a história definitiva daquela pessoa.

Para Adichie (2009, s/n), há a necessidade de se contarem outras histórias ocultadas ou distorcidas pelos séculos de racismo presentes na sociedade, pois uma única história cria estereótipos. Para a escritora, “o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas porque eles são incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história”. Os estereótipos criados no imaginário das pessoas ao longo de sua vida podem ser ratificados ou ressignificados no ambiente escolar, daí a importância de serem escritas e contadas outras histórias.

Cabe ao professor ajudar os alunos a conhecer outras histórias, seja sobre as populações indígenas, sobre os latino-ame-

ricanos de origem africana e sobre as identidades de gêneros e sexualidades. É importante levar os alunos a conhecer outros relatos e também entender os bastidores das histórias contadas, pois reconhecer e valorizar a composição heterogênea das sociedades é primordial para compreender que a diversidade cultural constitui os distintos povos e que as diferenças não sejam mais motivo de invisibilidade e silenciamento.

## **A pesquisa e seus procedimentos metodológicos**

Partindo da necessidade de abordar na formação inicial de professores de espanhol as questões das identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidades, propus o Projeto de pesquisa ‘Interculturalidade e (re)construção de identidades socioculturais em materiais didáticos de espanhol para brasileiros’, desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe no âmbito do PIBIC. O projeto teve início em 2015-2016 com um Plano de trabalho, seguiu em 2016-2017 com três Planos e em seu terceiro ano, 2017-2018, manteve três Planos de trabalho<sup>2</sup>.

Em seu primeiro ano, 2015-2016, o Projeto foi realizado com um Plano de trabalho, desenvolvido por uma aluna bolsista da Coordenação de Pesquisa (COPES)/ UFS do Curso de Letras/ Espanhol, que intitulava-se ‘Identidades de gênero nos materiais didáticos’. No segundo ano, em 2016-2017 o Projeto contou com três alunas, uma bolsista da Coordenação de Pesquisa (COPES)/ UFS e duas voluntárias, com os Planos de trabalho: ‘Identidades sociais de gênero e sexualidades nos materiais didáticos de espanhol’; ‘Identidades sociais de raça

2 As/os alunas/os participantes do Projeto foram: Daiane Santos Rodrigues (2015-2016 e 2016-2017); Mariana Augusta Conceição de Santana Fonseca e Vivian Kerolaine Andrade de Farias (2016-2017); Debora Jenifer de Oliveira Santos, Lilian Ketilin Andrade de Farias e Evandro Reis Alves (2017-2018).

nos materiais didáticos de espanhol’ e ‘Identidades sociais étnicas nos materiais didáticos de espanhol’.

Em seu terceiro ano, 2017-2018, o Projeto contou com os mesmos Planos de trabalho desenvolvidos anteriormente e três alunos participantes, um deles bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Para este capítulo apresentarei os resultados gerais dos três anos do Projeto, abordando questões específicas referentes aos sete Planos de Trabalho desenvolvidos.

No tocante à metodologia utilizada, o projeto insere-se na abordagem qualitativa de pesquisa, seguindo uma base interpretativista (MOITA LOPES, 1996, p. 22). Conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 15), a pesquisa qualitativa “nasceu da preocupação em entender o outro”, fato que coincide com os objetivos desta investigação, que procurou contribuir para a formação de professores, incentivando-lhes a autonomia. Essa abordagem ocupa-se em descrever e interpretar os significados que os sujeitos sociais conferem aos elementos constituintes da linguagem, inseridos em um contexto acadêmico.

Este projeto também seguiu uma base interpretativista, possuindo características que podem impulsionar o desenvolvimento da LA. Moita Lopes (1996) reconhece esse impulsionamento tanto por representar um foco de pesquisa diferente, revelador e de novas descobertas, quanto por poder ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais, estando seu foco no processo de uso da linguagem.

Telles (2002) apresenta, dentre as principais modalidades de pesquisas qualitativas vigentes, a pesquisa heurística. Esta modalidade foi escolhida para este estudo, pois envolve a reflexão constante do sujeito social implicado, no caso aqui, os professores em formação. O foco está no processo desenvol-

vido com os participantes da pesquisa e no entendimento das escolhas ocorridas e das atitudes tomadas durante o levantamento dos dados.

Etimologicamente, a palavra heurística significa a arte da descoberta, e em pesquisas científicas, designa o conjunto de métodos que levam à descoberta, à invenção ou à resolução de problemas. Nesta perspectiva, este tipo de investigação está relacionado ao empirismo, pois o conhecimento ocorre através das experiências e observações vivenciadas e a aprendizagem é consequência de tentativas e erros.

A pesquisa heurística, apesar de ter sido pensada inicialmente para a área da psicologia, também tem uma relação coerente com as investigações na área da educação e, conseqüentemente, na LA. Nesse pormenor, Telles (2002, p. 110) esclarece que ela se aplica “aos profissionais que desejam realizar um profundo processo de autorreflexão – um estudo de si mesmo e sua relação com a prática pedagógica”. Esse processo, não necessariamente, precisa ser sobre o pesquisador, mas pode incluir outros participantes que compartilharão do mesmo exercício de reflexão.

Diante do que foi exposto, é importante salientar que a pesquisa heurística foi escolhida para esta investigação porque envolve a reflexão constante, tanto do pesquisador, quanto dos participantes da pesquisa, onde os significados são constantemente resignificados, criando novos caminhos e possibilidades de crescimento pessoal e acadêmico no contexto pedagógico em que foi criado.

Para melhor desenvolvimento desta pesquisa optei por dividi-la em dez fases, não necessariamente lineares e que foram individualizadas da seguinte maneira: Fase 1: Revisão bibliográfica, leituras e fichamento das obras de base essenciais para o embasamento teórico do projeto Fase 2: Análise de materiais

didáticos aprovados nos editais do Programa Nacional do Livro Didático; Fase 3: Seleção de um corpus representativo sobre o tema da pesquisa; Fase 4: Redigir propostas de Unidades Didáticas sobre o tema escolhido; Fase 5: Escolha de uma escola da rede estadual de ensino de Sergipe para ser o campo de aplicação da pesquisa; Fase 6: Elaboração de questionário a ser aplicado ao professor regente de espanhol da escola escolhida e/ou aos alunos das turmas participantes da pesquisa; Fase 7: Aplicação e tratamento dos dados obtidos com a aplicação do(s) questionário(s); Fase 8: Aplicar e testar as propostas de Unidades Didáticas em uma escola da rede estadual de ensino de Sergipe; Fase 9: Tratamento dos dados obtidos com a aplicação e teste das Unidades Didáticas; Fase 10: Escrita de artigo científico e elaboração e entrega de relatório final.

Na próxima subseção apresentarei um breve relato das fases 3 (Seleção de um corpus representativo sobre o tema da pesquisa), 4 (Redigir propostas de Unidades Didáticas sobre o tema escolhido) e 8 (Aplicar e testar as propostas de Unidades Didáticas em uma escola da rede estadual de ensino de Sergipe).

Após leitura e discussão de diversos teóricos que problematizam as questões identitárias, como atividade no cronograma, os alunos deveriam elaborar uma oficina para ser aplicada em uma escola da rede estadual de ensino de Sergipe, em turmas de ensino médio. As atividades apresentadas não configuram-se como um modelo acabado, mas propostas em construção e elaboradas após a ressignificação dos alunos, do que seria tratar dessas questões em sala de aula.

## **2.1 Fases do Projeto analisadas**

Uma das fases do projeto, a 3, consistia na seleção de um corpus representativo sobre o tema da pesquisa. Pode observar a maneira como os participantes organizaram a oficina

através de sua proposta. Examinei de que maneira compreenderam a diversidade das temáticas e, com base nos gêneros discursivos, como escolheram os textos que circulam socialmente para compor sua oficina. Para tanto, observei como foi explorada a diversidade temática, de modo a não reduzir a multiplicidade de culturas e a pluralidade linguístico-cultural a uma pequena amostragem ou silenciar vozes da cultura hispânica.

Verifiquei, na escolha de textos dos participantes, quais identidades sociais foram privilegiadas e de que forma. Essa preocupação se explica pela necessidade que senti de identificar como os participantes haviam entendido a discussão sobre identidades sociais para elaborar a oficina. Tanto as identidades sociais presentes quanto as ausentes constituem aspectos fundamentais da nossa realidade social e cultural e o tratamento dado aos aspectos apresentados é importante para os professores e alunos construírem seu conhecimento.

Sobre a fase 4, redigir propostas de Unidades Didáticas sobre o tema escolhido, analisei como os participantes exploraram os textos, através de estratégias de leitura, valendo-se de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Verifiquei como o conhecimento do texto é utilizado, se as perguntas formuladas avaliam o conhecimento trazido pelo texto de modo a estimular a reflexão e permitir a inferência crítica dos alunos. Observei o papel da leitura frente às demais habilidades, levando em consideração que, em minhas indicações para a elaboração, estabeleci que a compreensão leitora deveria ser a habilidade central.

Também verifiquei se houve a intenção de realizar o confronto e o diálogo com a cultura local, e como essa vontade é levada em consideração na elaboração da oficina. Ao trabalhar com o outro, o professor precisa também relacioná-lo ao contexto de origem, no qual seus alunos estarão inseridos, de maneira

que possa ser estabelecido o diálogo intercultural, a partir das diferenças e semelhanças existentes.

Na fase 8, aplicar e testar as propostas de Unidades Didáticas em uma escola da rede estadual de ensino de Sergipe, o objetivo foi verificar como as propostas elaboradas seriam recebidas pelos alunos de escolas estaduais em Sergipe. Escolhemos aplicá-las em turmas do ensino médio, aleatoriamente, nos três níveis (primeiro, segundo e terceiro anos). A escola que recebeu o projeto durante os três anos foi o Colégio Estadual Barão de Mauá, situado na cidade de Aracaju/SE<sup>3</sup>.

Na próxima subseção, apresentarei uma análise das fases elencadas.

## **2.2 Raça, etnia, gênero e sexualidades na formação inicial de professores**

Durante o levantamento de corpus representativo sobre cada Plano de Trabalho, pude perceber a dificuldade de alguns participantes em delimitar os textos para o início da elaboração das atividades. Mesmo após leitura de diversos teóricos que embasaram o Projeto, na hora da prática, a união teoria-prática não foi tão simples. Sobre o papel da teoria, Larsen-Freeman (apud CELANI, 2016, p. 545), aponta que: “Uma teoria nos ajuda a aprender a olhar”. Esse olhar, no nosso caso, é voltado às práticas interculturais em sala de aula, que promovam as diversas identidades sociais. Ainda sobre as teorias, Celani (2016, p. 548) defende que elas “são necessárias nos cursos de formação, inicial e contínua, mas deve haver sempre a transposição para a realidade da sala de aula”.

3 Agradeço ao professor Antônio Carlos Silva Júnior por ter recebido e acolhido o Projeto durante os três anos de desenvolvimento no Colégio Estadual Barão de Mauá.

Percebo que essa transposição precisa ser desenvolvida a partir das teorias e para melhoria das práticas de sala de aula, o que no caso do Projeto que descrevo aqui, foi possível após muitas leituras e discussões de como poderia ocorrer. A transposição culminou com a elaboração e aplicação de sete oficinas, descritas abaixo:

ANO	PLANO DE TRABALHO	OFICINA APLICADA
2015 2016	Identidades sociais de gênero e sexualidades nos materiais didáticos de espanhol	<i>Tenemos los mismos derechos</i>
2016 2017	Identidades sociais de gênero e sexualidades nos materiais didáticos de espanhol	<i>Género y diversidad en la escuela: reconhecer diferenças e superar preconceitos</i>
	Identidades sociais de raça nos materiais didáticos de espanhol	<i>iMe acepto como soy!: identidades negras em foco</i>
	Identidades sociais étnicas nos materiais didáticos de espanhol	<i>Identidad indígena: hablemos de valores étnicos</i>
2017 2018	Identidades sociais de gênero e sexualidades nos materiais didáticos	<i>En otro cuerpo</i>
	Identidades sociais de raça nos materiais didáticos de espanhol	<i>¿Qué colores traes en tu corazón?</i>
	Identidades sociais étnicas nos materiais didáticos de espanhol	Os povos indígenas da América Latina

Fonte: Elaborado pela autora

Analisando os três Planos de Trabalho relacionados à temática de identidades sociais de gênero e sexualidades, percebo que a discussão foi ampliada a cada Plano desenvolvido. No primeiro (2015-2016), a oficina intitulada *Tenemos los mismos derechos* teve a proposta de trabalhar com o recorte sobre o empoderamento feminino, tomando o termo empoderamento que é bastante utilizado atualmente em diversos âmbitos, dentre eles, o da área da educação. Sua formulação é de origem em inglês, *empowerment*, entretanto Freire (1986), um dos principais educadores brasileiros, foi o primeiro a traduzir o termo para nossa língua, articulando-o em nosso contexto latino-americano e, para ele, a pessoa, grupo ou instituição

empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer.

Falar de identidade de gênero também implica relacioná-la à outras questões identitárias, como são, por exemplo, as identidades étnico-raciais e de classe. Embora a proposta inicial fosse gênero, a bolsista entrelaçou-a à outras questões também fundamentais para a prática pedagógica e para o entendimento dos sistemas de opressão, dominação e discriminação, trazendo à tona a questão da interseccionalidade, muito presente em estudos e teorias sociológicas.

A interseccionalidade trata das interseções entre diversos fenômenos acarretados pelas estruturas de poder nas quais estamos submetidos, quando duas ou mais formas de subordinação ocorrem e, no caso do trabalho desenvolvido pela bolsista, foi o entrelaçamento de sexismo, racismo e classismo. O enfoque interseccional vai além de somente reconhecer a multiplicidade dos sistemas de opressão, pois compreende a sua interação na manutenção das desigualdades sociais (HIRATA, 2014).

Enquanto no primeiro plano (2015-2016) a discussão ficou restrita ao trabalho com a questão do empoderamento feminino com destaque para a interseccionalidade entre gênero e raça, no segundo (2016-2017), na oficina intitulada *Género y diversidad en la escuela*: reconhecer diferenças e superar preconceitos, a proposta da aluna foi trabalhar com o tema da orientação sexual, focando na diversidade sexual e no direito de liberdade das escolhas pessoais, além do respeito de todos com relação à diversidade existente em nossa sociedade.

A estruturação da oficina foi feita em forma de debate e atividades em grupos para leitura de textos da mídia sobre casos de preconceito de gênero e homofobia, apontando os pontos de preconceito que puderam ser detectados e o que poderia

ser feito para a construção de uma sociedade que entenda as diferenças como constituintes dos seres humanos. Também tratou de histórias de pessoas que não se encaixam nos modelos hegemônicos da heterossexualidade e, conseqüentemente, em seus gestos performativos, sendo necessário esconder seus desejos perante a sociedade. Foi aberta a possibilidade de tratar do tema da transsexualidade, pois, no texto debatido percebeu-se a necessidade de identificação com gestos performativos naturalizados como femininos pela sociedade. Os alunos se posicionaram de maneira positiva sobre as temáticas e demonstraram grande interesse em debater sobre a diversidade sexual e as formas de apagamento e silenciamento que as sociedades impõem através das relações de poder.

No terceiro plano da temática gênero/sexualidades (2017-2018), o aluno envolvido apresentou a proposta de oficina intitulada: *En otro cuerpo*, com o objetivo de trabalhar com a subtemática da transsexualidade, como eixo principal. Considero como muito positivo esse interesse, pois é um tema raramente tratado em materiais didáticos de espanhol e, conseqüentemente, nas aulas, diria até que inexistente nas discussões. Inicialmente, foram apresentadas personalidades LGBTQI+ de destaque, de maneira que os alunos pudessem identifica-las através de seu conhecimento de mundo, entretanto a maioria dos alunos não conhecia as personalidades, o que comprova a invisibilidade que tais grupos possuem na sociedade.

Foram debatidos os conceitos das categorias LGBTQI+ e também sobre identidade de gênero, sexualidade, orientação sexual, assim como informações sobre os três países com maior índice de assassinatos a pessoas trans (Brasil, México e Estados Unidos) e países mais LGBTfóbicos e, em contrapartida, os mais tolerantes com pessoas LGBTQI+. Outras atividades foram propostas, e foram bem recebidas pelos alunos participantes, que se mostraram interessados nos debates travados.

Sobre a temática de Identidades sociais de raça, foram desenvolvidos dois Planos de Trabalho. No primeiro (2016-2017), a oficina intitulada *iMe acepto como soy!:* identidades negras em foco, teve a proposta de trabalhar com trabalhar com questões étnico-raciais com foco na valorização de identidades. Foram discutidos os seguintes temas: aceitação identitária, preconceito, racismo, exclusão racial, orgulho de características de negritude; comercialização de bonecos negros; filmes com personagens negros; representação de escravos e representação da igualdade de raça.

Para complementar o material foram expostas algumas imagens apresentadas em livros didáticos e, através delas, foi feita a contraposição dos estereótipos realizados pelos livros e outras imagens que fazem a representação não estereotipada. Foi realizado debate sobre os sentidos sobrepostos às formas de nomear, como, por exemplo, o termo *moreno/a*, em que muitas vezes a cor negra é entendida como algo negativo e o colorismo relativo à tonalidade da pele como sendo decisivo para o tratamento que as pessoas receberão da sociedade. Para essa problematização foram apresentados textos que tem como tema central a valorização de identidades negras, de escritoras afrolatinas.

No segundo plano da temática de identidades sociais de raça (2017-2018), a aluna envolvida apresentou a proposta de oficina intitulada: *¿Qué colores traes en tu corazón?*, com o objetivo de problematizar os estigmas que a população negra sofre diariamente, por preconceito relacionado à cor. Acredito que mesmo não tendo o mesmo objetivo que a oficina do ano anterior, a valorização identitária, ao final do trabalho foi possível verificar essa valorização, pois os alunos debateram temáticas conflituosas e muitos se posicionaram apresentando situações pelas quais passam diariamente, em consequência do preconceito racial.

Na última temática, Identidades sociais étnicas, também foram desenvolvidos dois Planos de Trabalho. No primeiro

(2016-2017), a oficina intitulada *Identidad indígena: hablemos de valores étnicos*, teve a proposta de desconstruir supostos conceitos já concebidos pelos alunos em relação à cultura e identidade indígena. Foram discutidas questões sobre: igualdade de gêneros, respeito aos indígenas, valores identitários, importância da diversidade, integração dos indígenas na sociedade. Também foi tratado sobre a chegada dos europeus à América na concepção dos índios, considerando que nos livros didáticos, na maioria das vezes, é abordado esse tema na perspectiva branca, europeia. Dessa maneira, foi possível trabalhar com a realidade dos indígenas e o silenciamento que esses povos sofrem até hoje.

Através da oficina foi possível apresentar os indígenas na atualidade como pessoas comuns, que estudam e trabalham, por exemplo e também entrar em contato com a memória dos povos originários de nosso continente, percebendo que muito do legado artístico-cultural que apresentamos é compartilhado entre nossas culturas. Para tal, houve a seleção de textos autênticos que mostram a superação e o empoderamento de indígenas, que mesmo diante de todas as dificuldades que enfrentam, dedicam-se em mudar a realidade de seu povo através da educação e com discursos que estimulam a proteção e preservação suas raízes.

No segundo plano da temática étnica (2017-2018), a aluna envolvida apresentou a proposta de oficina intitulada: Os povos indígenas da América Latina, com o objetivo de apresentar a diversidade étnica do nosso continente. Foram apresentados movimentos indígenas na atualidade, sua diversidade cultural, além de reforçar o desenvolvimento e as dificuldades enfrentadas pelos indígenas na sua formação nos dias atuais. Os alunos puderam refletir sobre a promoção de culturas marginalizadas e, muitas vezes, invisibilizadas em nossa sociedade.

Foi trabalhado o conhecimento de mundo dos alunos com relação aos povos indígenas, os seus movimentos de luta em

busca de direitos e a importância da cultura indígena para a nossa sociedade. Também sobre a diversidade linguística indígena na América Latina e como os povos originários do continente se encontram, muitas vezes, em uma situação de extrema pobreza, e a necessidade da implementação de leis que protejam os direitos indígenas, uma educação que inclua a interculturalidade em seu ensino, além de melhores condições de vida, participação política e a construção de sociedades pluriculturais. Lima e Matos (2017, p. 61) apontam que o professor que se pretende intercultural precisa:

(...) abordar sobre os grupos comumente marginalizados nos materiais didáticos, de maneira que a formação dos povos latino-americanos e suas múltiplas memórias possam emergir no discurso da sala de aula, sem recorrer à homogeneização que muitas vezes apaga as disputas sócio-históricas no plano político e cultural.

Em todas as oficinas os alunos participaram ativamente nas discussões propostas e avalio que foi um trabalho profícuo desenvolvido dentro de uma escola pública, demonstrando que é possível uma prática pedagógica preocupada com a desconstrução e reconstrução de paradigmas, mais especialmente os relacionados às identidades étnico-raciais e de gênero e sexualidades. Questões antes invisibilizadas ou silenciadas cada vez mais ganham espaço nas pesquisas e nas escolas, promovendo múltiplas possibilidades e discussões sobre a diversidade que nos caracteriza.

Após apresentar um panorama das sete oficinas aplicadas durante os três anos de desenvolvimento do Projeto: Interculturalidade e (re)construção de identidades socioculturais em materiais didáticos de espanhol para brasileiros, posso afirmar que a educação intercultural não é uma utopia, mas uma realidade, que depende da formação que os professores possuem e sua visão de sociedade. Ao abandonar práticas co-

loniais, promovendo práticas decoloniais, é possível que as diversas identidades sociais tenham espaço na escola, criando comunidades de transformação social.

## **Considerações finais**

Quebrar paradigmas e epistemologias são condições da vertente contemporânea da LA, preocupada em interferir na realidade social, na medida em que propõe pesquisas e práticas pedagógicas que dialoguem diretamente com as necessidades sociais dos sujeitos envolvidos (MATOS, 2013). Fabrício (2006) propõe uma LA da “desaprendizagem”, conceito que corroboro, pois é preciso desaprender a fazer pesquisas que não se preocupam com a relevância social e com os atores sociais envolvidos nas práticas discursivas e aprender a fazer pesquisas preocupadas com os desdobramentos éticos dos conhecimentos produzidos.

O desenvolvimento de projetos de pesquisa que tratem dos conceitos de interculturalidade, decolonialidade e identidades sociais, sejam elas pensadas na promoção das relações étnico-raciais e de gêneros/sexualidades ou em outras temáticas identitárias, são propostas contemporâneas dentro dos estudos em LA e vem ganhando espaço nas discussões acadêmicas de nosso país. Pesquisas preocupadas com o retorno à sociedade do que é produzido dentro da academia são necessárias para separar o abismo que muitas vezes é colocado entre academia-sociedade.

O Projeto apresentado neste capítulo, desenvolvido no âmbito da formação inicial de professores de espanhol, também é o Projeto de Pesquisa atual que desenvolvo, o que gerará, conseqüentemente, frutos no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe, com as dissertações e teses que orientarei. Neste livro, várias/os pesqui-

sadores lançaram seu olhar para os dez anos do PPGL e, aqui, lanço o meu olhar para os próximos dez anos que estão por vir. Que cada vez mais pesquisas preocupadas com sua relevância social possam ser desenvolvidas na área de Linguística Aplicada do nosso Programa de Pós-Graduação.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma única história*. Disponível em: [http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt). Acesso em: 26 de setembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.639* de 09 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.645* de 10 de março de 2008.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: Guacira Lopes Louro (Org.). *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 151-172.

\_\_\_\_\_. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2010.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais*. DELTA [online]. 2016, vol.32, n.2, pp.543-555.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). *O planejamento da pesquisa qualitativa – Teoria e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

FABRICIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais, *Tempo social*, revista de sociologia da USP, v. 26, nº 1, p. 61-73, junho de 2014.

LIMA, Acacia; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. *Tecnologias e interculturalidade na aula de espanhol: um tour pela arte pré-colombiana através de museus interativos*. In: Iandra Maria Weirich da Silva Coelho; Wagner Barros Teixeira; Cacio José Ferreira. (Org.). Múltiplos olhares sobre o ensino de línguas: tecnologias da informação e comunicação. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas (EDUA), 2017, p. 53-70.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação, *Revista Estudos Feministas*, ano 9, p. 541-553, 2001.

\_\_\_\_\_. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; PARAQUETT, Marcia. *Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador: EDUFBA, 2018.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. *A linguística aplicada no Brasil e as pesquisas em língua espanhola*. Revista Inventário (Universidade Federal da Bahia. Online), v. 1, p. 1-11, 2013.

\_\_\_\_\_. *Formação intercultural de professores de espanhol: Materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro*. Tese de Doutorado: Universidade Federal da Bahia: Instituto de Letras, 2014.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355- 378.

\_\_\_\_\_. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org). *Discursos de Identidades*. Discurso como espaço de Construção de Gênero, Sexualidade, Raça, Idade e Profissão na Escola e na Família. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PARAQUETT, Márcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S (Orgs.). *Coleção explorando o ensino*. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 137-156.

\_\_\_\_\_. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, V. 6, p. 01-23, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TELLES, João. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*. Vol. 5, Nº 2, 2002. p. 91 - 116.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2010.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz).

# Argumentação e construção de sentidos em artigos de opinião<sup>1</sup>

ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO\*

## Introdução

Discutir os sentidos e as aplicações da referenciação na produção discursiva constitui um processo analítico que nos impulsiona a investigar as interfaces e as distinções entre concepções de linguagem. Com isso, assumo que a “realidade” não existe por si mesma, mas é uma construção cultural, constituída por sujeitos que, em interação, elaboram uma rede de significados, o que inclui os já-ditos, as crenças, os valores, as ideologias que, por vezes, se materializam em estereótipos que subjagam e condicionam a percepção do que costuma ser chamado de mundo real.

1 Uma versão inicial desta discussão foi apresentada no VII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, realizado na Universidade Federal de Sergipe, em 2013.

\* Doutora em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Letras Vernáculas na Universidade Federal de Sergipe – [icmazevedo@hotmail.com](mailto:icmazevedo@hotmail.com)

Ao assumir alguns dos princípios dos estudos da Semântica e da Pragmática<sup>2</sup>, consideraremos que não há uma correlação direta entre o mundo e os signos, pelo contrário, os *referentes* – objetos mentais e culturais criados por sujeitos em interação contínua entre a língua, o pensamento, o conhecimento e o mundo físico – são fabricados nas práticas de linguagem cotidianas.

Dessa maneira, quando realizamos a operação de designação dos “seres” e passamos a dar significado aos objetos visíveis, estamos criando uma situação discursiva referencial que produz, à medida que o discurso se desenvolve, “objetos de discurso” e não representações dos objetos do mundo.

O objeto de discurso caracteriza-se pelo fato de construir progressivamente uma configuração, enriquecendo-se com novos aspectos e propriedades, suprimindo aspectos anteriores ou ignorando outros possíveis, que ele pode associar com outros objetos ao integrar-se em novas configurações, bem como pelo fato de articular-se em partes suscetíveis de se autonomizarem por sua vez em novos objetos. O objeto se completa discursivamente (MONDADA, 1994, p. 64 apud KOCH, 2002, p. 81).

Como vimos, a construção de objetos do discurso é dinâmica e progressiva. Essa posição implica uma noção de língua entendida como um contínuo sistema de manipulação simbólica – ou seja: um jogo interativo –, que integra de maneira dialógica conteúdo, forma e ideologia e que (re)constrói o próprio real. É por meio de um processo de interação entre os sujeitos socialmente organizados que os signos são estabelecidos, bem como seus correspondentes significados. Em relação a esse ponto, podemos afirmar que “[...] as formas do signo são condicionadas, [...] tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação. A

2 Adotaremos principalmente conceitos da Semântica Cognitiva e da Pragmática da Enunciação.

mudança dessas formas acarreta uma mudança do signo [...]³ (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 109).

Assim, optamos por associar não o estudo da referência – ou seja, o estudo da relação entre a linguagem (um dizer) e uma exterioridade (um não dizer) –, mas o de referenciação aos estudos discursivos, pois não parece pertinente na atualidade “[...] se perguntar como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de se buscar como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas, estruturam e dão sentido ao mundo [...]” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

Em síntese, o processo de referenciação:

- depende das práticas de linguagem construídas na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações que decorrem das concepções individuais e públicas, elaboradas cognitivamente e discursivamente;
- distingue a verbalização dos referentes, representação lógica e linguística do mundo, dos “objetos de discurso”: “entidades constituídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20);
- não admite a pré-existência dos referentes fora dos discursos, que são sempre ideologicamente marcados, nem uma estrutura fixa entre forma e conteúdo, porque emergem da dinâmica discursiva;
- admite que o material linguístico é definido a partir da interação verbal entre os sujeitos, pois as escolhas discursivas

3 A noção de signo, apresentada por Volóchinov, está associada às ideias discutidas pelo Círculo de Bakhtin no início do século XX que continuam sendo referência para os estudos linguísticos contemporâneos.

sivas dependem dos sentidos construídos nas relações sociais, em função de um querer-dizer.

Essas características ocasionam a associação dos signos a formas concretas de comunicação social, o que transforma os referentes em signos que adquirem significados em situações específicas. Entendida dessa maneira, a referenciação trata os signos como entidades vivas, em permanente evolução, polissêmicas, polivalentes, de significações múltiplas, uma vez que, a cada enunciação, novas significações podem sempre ser impressas neles. É por isso que as manifestações e os empregos da linguagem dependem dos pontos de vista dos enunciadores. Dito de outro modo, Cardoso (2003, p. 121) afirma que:

[...] Os discursos, necessariamente ideológicos, não governam o nascimento da situação material nem são automaticamente “causados” por elas; antes trabalham sobre a situação real de maneira transformadora (os discursos falam de nossas práticas, ao mesmo tempo em que as transformam) [...].

De acordo com o que foi dito até aqui, o estudo da referenciação em interface com os estudos discursivos se justifica principalmente pelo fato de que o representado nunca é uma realidade “bruta”, mas uma realidade moldada pelas práticas discursivas, o que requer dos sujeitos envolvidos na enunciação um movimento contínuo de produção e de interpretação de novos significados. Trata-se, assim, de uma visão que incorpora aspectos sociais, culturais e interacionais nas representações linguísticas e discursivas.

Quando as formas sociais e culturais integram os discursos, ocorre a afirmação de posições discursivas, representadas por meio de pontos de vista. Segundo Cortez e Koch (2013), esse é um processo complexo porque:

[...] a relação do sujeito com as instâncias que povoam seu discurso pode ser detectada a partir dos “objetos de discurso”, assim como os ajustes que o próprio locutor opera em seu ponto de vista. Por essa razão, a construção dos objetos de discurso homologa traços de um diálogo interior do sujeito enunciador consigo mesmo e com os outros, desempenhando papel importante na orientação argumentativa do texto [...] (CORTEZ; KOCH, 2013, p. 9).

A produção de pontos de vista, então, articula objetos de discurso e tem por base a força da palavra que, desde a retórica clássica, é reconhecida por meio de trocas verbais que visam compartilhar perspectivas e estão fundamentadas em ideias plausíveis e razoáveis, em um processo de comunicação cuja finalidade é persuadir. Assim, em nosso modo de ver, além de acompanhar a “orientação argumentativa do texto”, é preciso incluir na interpretação do que é dito uma análise ideológica ligada à *doxa*<sup>4</sup>, por permitir destacar um maior número de elementos incluídos na construção dos discursos.

A análise ideológica se distingue da análise da argumentatividade<sup>5</sup> ao apontar as correlações entre a existência material (base), que determina o signo, e a superestrutura social, depreendidas dos contextos ideológicos. Volóchinov (2017 [1929], p. 109) explica que: “Cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana [...]”, por isso cada gênero discursivo “[...] possui seu próprio conjunto de temas [...]” e formas de

4 Desde a retórica clássica, a *doxa* é entendida como opinião comum que se distingue da *episteme* (conhecimento autêntico). Isso significa que a *doxa* se situa no fundamento da verossimilhança sobre a qual se apoia o discurso persuasivo.

5 A argumentatividade é considerada inerente aos discursos e textos. Assim, segundo Grácio (2013, p. 36), pode ser identificada em três níveis: 1. como uma força projetiva inerente ao uso da língua, por isso a tônica é posta nos mecanismos de orientação enunciativa; 2. como força configurativa de posições pautada na maneira como ideias ou imagens são esquematizadas; 3. como uma força conclusiva obtida por meio de processos de raciocínio postos em ação, incluindo os tipos e esquemas de raciocínio).

enunciados que “[...] são inteiramente determinadas pelas relações de trabalho e pelo regime sociopolítico [...]”.

Essas concepções serão tomadas como base para um exercício de análise que será realizado a seguir, em torno de um artigo de opinião. As reflexões pretendem discutir como os estudos da referenciação podem colaborar com a construção de pontos de vista em uma escrita elaborada a partir de tema de cunho polêmico. Com isso, teremos possibilidade de abordar alguns aspectos da argumentação implicados na constituição dos discursos.

### **Interfaces entre os estudos discursivos e os da referenciação: o caso do artigo de opinião**

O gênero artigo de opinião caracteriza-se por estar direcionado a persuadir o leitor em relação às ideias veiculadas no/pelo discurso. Trata-se de um gênero que ter por base um processo argumentativo que visa obter a adesão do interlocutor aos valores mobilizados por meio das posições assumidas pelo produtor do texto. Na escrita, o autor costuma antecipar possíveis opiniões divergentes, por isso observamos uma preocupação com a sustentação das afirmações, bem como com a articulação das informações. Observamos, assim, que a dialogicidade e a alteridade se evidenciam na produção desse gênero, visto que, na produção dele, é preciso se colocar no lugar do outro e antecipar possíveis refutações. Em síntese, existe uma negociação implícita no modo como as ideias são articuladas (cf. BRÄKLING, 2000).

A fim de ilustrar esse processo de produção textual e entender como a referenciação pode colaborar com a compreensão das estratégias argumentativas e discursivas, analisaremos um artigo de opinião, produzido por Carlos Heitor Cony, selecionado como uma homenagem a um articulista que escreveu para

o jornal *Folha de S.Paulo* por mais de trinta anos, falecido em janeiro de 2018.

Conhecido por seu humor peculiar, sua ironia fina e sua visão cética da vida, o texto “Guerra em banho-maria”, publicado em 30 de junho de 2005, na *Folha de S.Paulo*, um jornal que circula nacionalmente, Cony coloca em destaque um campo que frequentemente merecia a atenção desse formador de opinião: a política. A escolha do referido artigo, em particular, se justifica por algumas razões: 1<sup>a</sup>) o texto se organiza em função de um tema recorrente em exemplares desse gênero, a política internacional, que é de interesse público, principalmente por enfatizar acontecimentos sociais cujos desdobramentos podem afetar um grande número de pessoas em todo mundo; 2<sup>a</sup>) em sua construção composicional, é perceptível que o sujeito-autor se apresenta na terceira pessoa, utiliza frequentemente o presente do indicativo, faz menção a bens culturais de domínio público, apresenta argumentos favoráveis aos pontos de vista defendidos e respeita a ordem canônica do gênero (apresentação de uma tese, acompanhada dos argumentos que favorecem chegar a uma conclusão articulada às ideias iniciais); 3<sup>a</sup>) o artigo selecionado reflete um estilo próprio do gênero associado ao estilo do sujeito-autor. Além disso, esse texto indica bem como os “objetos de discurso” são construídos na materialidade do texto, por isso intentaremos mostrar como as opções lexicais se reconstróem e se amoldam ao que está sendo negociado entre os interlocutores, mesmo que distantes, de acordo com certos propósitos enunciativos e por meio de estratégias argumentativas.

Inicialmente, consideraremos que, em um exemplar do gênero artigo de opinião, todos os casos de progressão referencial têm por base contextos situacionais que colaboram com a construção dos “objetos de discurso”. Em vista disso, resolvemos explorar três estratégias que colaboram com a progressão referencial, segundo Koch (2002, p. 85): i. uso de pronomes ou

elipses (pronome nulo); ii. uso de expressões nominais indefinidas; iii. uso de expressões nominais definidas. Pretendemos ainda conseguir mostrar que esses recursos colaboram com a progressão tópica, favorecendo entender o modo como o(s) assunto(s) ou tópico(s) discursivo(s) e os temas são organizados ao longo do texto, ao mesmo tempo em que oferecem as condições para a continuidade referencial.

Em primeiro lugar, ressaltamos que a *função pronome* pode ser exercida por pronomes propriamente ditos, por numerais e advérbios pronominais (pronominalização), que podem ter um referente explícito ou não no texto. No caso do artigo de opinião “Guerra em banho-maria”, quase não se observa a função pronome na organização da progressão referencial, há apenas duas incidências (linhas 4 e 22) do pronome demonstrativo *esse* sempre diante do nome “banho-maria”, com função anafórica ao título. Trata-se de um caso em que o demonstrativo acompanha a expressão que, de forma metafórica, está passando por uma recategorização de seu próprio sentido, o que possibilita fazer o mesmo com o nome “guerra”.

Em segundo lugar, notamos a predominância do uso de formas nominais indefinidas e, em seguida, as definidas. De um modo geral, as expressões nominais introduzidas pelo artigo indefinido não são utilizadas para retomada de referente, pois funcionam melhor como elemento catafórico que remete à informação subsequente. No entanto, na linha 1, o indefinido que compõe o grupo nominal “um tipo de guerra” está relacionado tanto à concepção de “uma guerra”, apresentada na linha 2, quanto ao título, assumindo assim um efeito anafórico. O uso do indefinido aqui tem a função de retomar o que foi dito e de manter um certo suspense sobre o que será explicado acerca do sentido da expressão “guerra em banho-maria” a ser construído, estabelecendo uma sequência na qual é evidente o uso da persuasão retórica que tem como objetivo levar a crer no que está sendo defendido (REBOUL, 1998).

É sistemático o uso do indefinido em todo o primeiro parágrafo, a partir do qual se aponta a suposta amplitude e as possíveis implicações da “guerra em banho-maria” em conexão às ideias encontradas nos outros três parágrafos, nos quais são citados fatos concretos, conhecidos e bastante divulgados pelos meios de comunicação. Os parágrafos seguintes ao primeiro servem como sustentação para a ideia escolhida para iniciar a discussão, constituindo assim um ponto de vista que integra, além de uma percepção pessoal, julgamentos e conhecimentos partilhados que foram associados ao referente.

Além disso, a indefinição predominante no parágrafo inicial reforça a indefinição do próprio tipo de guerra que está sendo explicado e cria um elo de ligação entre as diferentes expressões nominais indefinidas: “um tipo de guerra nem fria nem quente”, “uma guerra”, “num acidente de percurso”, “um ‘stand by’ de forno e fogão” (linhas 1 até 4). Salientamos ainda que “a qualquer hora e por qualquer motivo” (linha 3), expressão presente no mesmo parágrafo, inclui formas construídas por pronomes indefinidos que criam uma sequencialidade, organizada para reforçar as expressões citadas, indicando também como a persuasão pelo discurso pode se utilizar de um método pedagógico que progressivamente aproxima o leitor dos pontos de vista que estão sendo articulados. A disposição dos elementos que compõem o texto revela escolhas lexicais cujo papel é o de acionar a memória em prol dos sentidos que estão sendo construídos.

Em terceiro lugar, queremos ressaltar as formas nominais definidas, que podem ser constituídas por meio de diferentes recursos. No artigo em estudo, no entanto, resolvemos enfatizar apenas dois deles: as descrições definidas e as anáforas indiretas. A descrição definida concretiza a seleção que o enunciador faz das propriedades atribuíveis ao(s) referente(s) e possibilita a ativação de conhecimentos partilhados entre os interlocutores. A expressão “guerra em banho-maria”, con-

siderada por nós uma “ilha textual” (RABATEL, 2016 [2009], p. 101), que serve de eixo para todo o artigo de opinião, condensa o ponto de vista principal e estabelece um dialogismo interlocutivo e interdiscursivo. A partir dessa “ilha” são realizados acréscimos de perspectivas relacionadas a situações da vida social.

No segundo parágrafo, por exemplo, notamos que em torno dessa “ilha” são anunciados os argumentos desfavoráveis ligados à “guerra em banho-maria”, para compará-la a outros trágicos fatos históricos. O argumento pela comparação permite justificar um termo a partir de outros de categoria semelhante, é empírico e fundamenta a estrutura do real, pois estabelece nexos entre situações colocadas lado a lado (REBOUL, 1998, p. 183). No texto em análise, as inferências estabelecidas pela comparação estão apoiadas nas semelhanças que são articuladas pelo enunciador em função de uma certa perspectiva. Com isso, o leitor é encaminhado a concordar com a avaliação elaborada no estabelecimento de relações entre as situações de mundo, para que venha a aceitar a conclusão que será formulada após a apresentação dos argumentos.

“Os incidentes diários em Bagdá e em outras cidades do Iraque” (linha 6) é uma descrição definida, composta por artigo definido + nome + modificador(es) + nome + modificador(es), encontrada no início do segundo parágrafo, que funciona como uma anáfora indireta do tipo de guerra em questão, que possibilita a associação entre “guerra em banho-maria” e a guerra no Iraque é confirmada.

Ao mesmo tempo, a anáfora indireta, de tipo inferencial, insere os referentes anteriores na estrutura de referenciação mental – ativação de um nódulo informacional que servirá de “endereço” cognitivo do assunto em foco –, garantindo a ampliação de significado desses elementos, ao mesmo tempo que introduz os novos referentes que serão discutidos na pro-

gressão textual, contribuindo assim de maneira significativa para a construção da coerência.

Essa mesma descrição definida dá início a um paralelismo que permitirá a comparação entre a guerra do Iraque e a Segunda Guerra Mundial, distribuída entre o segundo e o terceiro parágrafos. Um mesmo tipo de estrutura sintática é preenchido por elementos lexicais diferentes, mas que apresentam conteúdos semânticos correlacionados, como vemos a seguir:

Por um lado...	Por outro lado...
“os incidentes diários em Bagdá e em outras cidades do Iraque, as provas também quase diárias da agressão dos Estados Unidos” (linhas 6 e 7)	os “incidentes de fronteira que a Alemanha nazista invocou para invadir a Polônia” (linhas 8 e 9)
“as armas de destruição em massa que Saddam Hussein armazenava e suas ligações com os atentados de 11 de setembro de 2001 até agora não foram provadas” (linhas 12 até 14) [e, portanto, não ameaçam realmente]	“a cavalaria polonesa e as “polonaises” de Chopin não ameaçavam o colosso alemão” (linha 11)

Aliada ao paralelismo, a recorrência da expressão “diários”, utilizada em diferentes partes do texto, reapresenta e reforça os conteúdos por meio do *ajustamento* (“incidentes diários”, na linha 6, retomam o tipo de guerra em discussão), do *desenvolvimento* (“as provas também quase diárias”, nas linhas 6 e 7, ampliam os problemas ocorridos nessa guerra) e da *reformulação* (“os massacres, igualmente diários”, na linha 16, isto é, os incidentes passam a ser chamados de massacres). Já o uso de “os atentados praticamente diários”, nas linhas 18 e 19, diz respeito ao conflito entre Israel e a Palestina, mas serve como ilustração de mais uma guerra injusta.

Vemos que a repetição é argumentativa, uma vez que intensifica uma certa relação entre os acontecimentos descritos. A

cada nova inserção da palavra “diário”, mesmo quando há variações de gênero e número, ocorre uma retomada que parece promover a ampliação da indignação. Vemos, então, que as variadas denominações “[...] remetem a um interdiscurso no qual esses termos estão, por acréscimo, no cerne de posições ideológicas, engedrando discursos e representações sociais antagonistas [...]” (RABATEL, 2017 [2009], p. 102).

A reiteração de um mesmo item lexical tem a função retórica de intensificar as emoções, dar ênfase a um determinado termo ou ideia e indicar a orientação argumentativa do texto. Segundo Koch (2002, p. 123), “ ‘martela-se’ na cabeça do ouvinte/leitor, repetindo palavras, estruturas, conteúdos semânticos, recursos sonoros etc., de tal modo que a mensagem se torne mais presente em sua memória”.

Associado à reiteração de um termo, o encapsulamento ou a sumarização colabora com a crítica à guerra que vem sendo apresentada. A expressão “o que há de real” (linha 16), que equivale a “o real”, opõe-se às “mentiras” defendidas pelos líderes da “guerra em banho-maria” (*informações-suporte*). Por meio desse enunciado, a opinião defendida é reforçada desde o início do texto, e são introduzidos os fatos que podem confirmar os pontos de vista mobilizados. Vemos ainda que, no último parágrafo, o enunciador fecha uma etapa de seu raciocínio e passa a um estágio seguinte de sua formulação.

A análise das formas nominais definidas também nos permite perceber a importância dessas expressões na marcação dos parágrafos (tanto no sentido cognitivo quanto tipográfico), que estruturam o produto textual. Notamos que essas formas referenciais constituem recursos coesivos significativos e bastante produtivos, uma vez que funcionam como elementos anafóricos e catafóricos. São “objetos de discurso” que nem sempre nomeiam um referente específico, mas sim referentes textuais relacionados a variados fatos, eventos, atividades,

temáticas, etc., remetendo a situações sociais e a visões de mundo. Segundo Koch (2002, p. 94), “a interpretação dessas anáforas obriga o receptor não só a pôr em ação a estratégia cognitiva de formação de complexos, como ainda lhe exige a capacidade de interpretação de informação adicional”.

Esse recurso contribui também com a progressão tópica do texto, pois os segmentos estão diretamente organizados de modo a colaborar com a construção de sentidos para a expressão “guerra em banho-maria” ao longo de todo o texto. O tópico apresentado no primeiro parágrafo é ampliado no segundo, por meio de uma comparação que é reforçada no terceiro, e o tópico inicial é recuperado no quarto de maneira mais enfática e crítica, evidenciando a coerência da sequência tópica produzida pelo enunciador.

Observamos que o tópico “guerra em banho-maria” reúne duas características: a centração e a organicidade. Segundo Koch (2002, p. 128ss), a centração, que diz respeito à dimensão do conteúdo ou assunto, é garantida pelo fato de haver interdependência semântica de tipo associativa e exemplificativa entre os enunciados (concernência), pela proeminência de um conjunto de referentes ligados ao tópico em cada segmento do texto (relevância) e pela facilidade com que localizamos esse conjunto (pontualidade ou delimitação).

A organicidade, por sua vez, manifesta-se no modo como se dá a articulação temática entre o tópico e as outras expressões que estão relacionadas a ele de alguma maneira. A continuidade decorrente da sequência dos segmentos evidencia os momentos de abertura e de fechamento de cada um e indica como eles foram encadeados. Chama-nos a atenção o fato de o “mas”, “operador argumentativo por excelência”, segundo Ducrot (1977), em um texto de opinião, ser utilizado apenas no primeiro parágrafo. Parece-nos que a força desse operador foi reservada só para definir o conceito de “guerra em banho-maria”, como podemos ver nas linhas 1 e 2.

A continuidade tópica é a principal responsável pela coerência de um texto, pois impede que ocorram rupturas ou interrupções excessivamente longas do tópico em andamento. Até mesmo as discontinuidades textuais são previstas e monitoradas pelo produtor do texto, quando um texto progride adequadamente. Além de relacionar ideias direcionadas a uma finalidade, a continuidade tópica garante a coesão discursiva e também é fundamental para a construção da linha argumentativa do texto, pois promove a manutenção e a progressão da argumentação.

De acordo com o que foi visto, podemos afirmar que a continuidade tópica – representada pelas estratégias de manutenção dos tópicos discursivos –, aliada à continuidade temática – relacionada ao encadeamento das informações – e à continuidade referencial – obtida por meio das cadeias referenciais que mantêm ativado o foco do trabalho – são os procedimentos pelos quais a progressão textual é garantida, pois constituem a base da sequencialidade e da topicidade (KOCH; MARCUSCHI, 1998).

Ao voltarmos ao texto em análise, percebemos que os mecanismos de referência textual são administrados de maneira a culminar no último parágrafo, momento em que se evidencia a opinião do enunciador, por isso observamos o uso de um número maior de recursos apreciativos. Ao mesmo tempo, notamos que ocorre uma síntese das ideias apresentadas e a conclusão, no qual o ponto de vista defendido desde o título é reforçado. A apreciação é realizada fundamentalmente por meio das escolhas lexicais, sobretudo na adjetivação, como podemos ver a seguir.

Quadro 1 – Recursos apreciativos utilizados no artigo “Guerra em banho-maria”

Escolha lexical baseada na escolha de termos (genéricos <sup>6</sup> )	Escolha lexical apoiada em estratégias de adjetivação
“incidentes” (linha 6) passam a ser tratados como “massacres” (linha 16)	luta <i>injusta</i> (linha 19)
Tony Blair é chamado de “acolito” de Bush, ou seja: é utilizado um termo pejorativo para indicar alguém que acompanha, assiste, ajuda servil e religiosamente o presidente americano (linha 17)	mísseis <i>inteligentes</i> contra fanáticos <i>suicidas</i> (linha 20)
“o mundo” é nominalizado para representar a opinião pública e está <i>pasmo</i> com os massacres (linha 18)	guerra <i>com cumplicidade ambígua</i> (linha 21)
Israel e Palestina, ao lutar, se <i>engalfinham</i> , termo que se refere a luta entre animais (linha 19)	conflito <i>prolongado</i> (único termo modalizado pelo verbo pode (linha 22)).
as ações bélicas dos americanos são chamadas de <i>atrocidades</i> tanto no presente como no passado, durante a guerra na Coreia e no Vietnã (linha 23)	gula <i>hegemônica</i> (essa é a expressão escolhida para encerrar o texto (linha 25)

Fonte: Elaboração própria.

Os elementos reunidos no quadro 1 confirmam o quanto a seleção lexical pode ser vista como um mecanismo que, no discurso, cria e mantém seus objetos, visto que as estratégias de designação dos referentes do discurso podem atuar como atividade de categorização e como recurso para a construção de figuras retóricas (KOCH; MARCUSCHI, 1998, p. 178). Além disso, os termos genéricos geram associações que promovem a construção de um posicionamento discursivo contra a hegemonia americana no mundo e, ao mesmo tempo, reforça uma oposição às atitudes bélicas promovidas pelas potências econômicas mundiais. A combinação das adjetivações aponta a ideologia que sustenta as críticas reunidas principalmente ao final do texto. Apesar de não haver um acordo prévio entre os sujeitos, a inserção gradativa dos recursos apreciativos cria um conjunto de fatos que, por estarem alinhados, consolidada a visão que será sintetizada ao final.

6 São denominados genéricos por qualificarem partes ou termos co-textuais já mencionados de forma não específica, ou seja, de forma geral.

[...] O dialogismo, portanto, pode manifestar-se seja como uma representação do locutor/enunciador em relação a si mesmo (autodialogismo), seja como uma representação do locutor/enunciador com relação aos outros (heterodialogismo). Tanto a autodialogização quanto a heterodialogização podem assumir a configuração de uma reformulação do que foi proferido no contexto [...]. De qualquer forma, nós consideramos que esses dois mecanismos do dialogismo estão na base do processo de singularização (CORTEZ; KOCH, 2013, p. 13).

A singularização da discussão, constituída pelo dialogismo, se manifesta por meio de variados recursos, entre os quais ressaltamos dois: a. as menções diretas a momentos históricos (“Alemanha nazista”, “Segunda Guerra Mundial”, “Hitler” etc.) e a bens culturais (“polonaises” e “óperas”) adquirem o status de fatos<sup>7</sup> discursivos, que já são argumentos (REBOUL, 1998), a fim de reunir diferentes visões acerca desses acontecimentos e corroborar as ideias defendidas; b. a indicação de datas e figuras públicas específicas mobilizam julgamentos e emoções particulares que passam a integrar o discurso.

Para encerrar a exploração do artigo, destacamos o uso do campo semântico ligado à arte de cozinhar para comentar os acontecimentos ligados à arte da guerra. A expressão “banho-maria”<sup>8</sup> é definida, primeiramente, em relação à guerra fria<sup>9</sup>, que se opõe à guerra quente, mas esses termos não são definidos. Como no título já foi acionado um campo semântico, o leitor tende a inferir significados relacionados a ele. Guerra

7 O conceito de fato é impreciso, contudo, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]) destacam que um fato é construído e decorre de um acordo a respeito de certos dados entre os envolvidos na argumentação

8 Embora a origem dessa expressão seja controversa, Maria seria o nome de uma alquimista que inventou e aprimorou o processo.

9 A expressão Guerra Fria foi popularizada pelo comentarista americano Walter Lippmann, no inverno de 1947, e diz respeito ao tempo enregelante vigente naquele ano em associação à deteriorização das relações entre União Soviética, de um lado, e os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, de outro – nações que haviam se aliado contra a Alemanha nazista.

quente poderia ser, então, a guerra com luta armada e guerra fria a que acontece mais sutilmente, por meio de outros tratagemas. Outros termos reforçam a relação com esse campo semântico, como: “ ‘stand by’ de forno e fogão”, “esfriar”, “esquentar” (linhas 4 e 5) e, por fim, a expressão “gula” (linha 24), chamada de “hegemônica”, que cria uma associação entre um pecado capital, relacionado aos desejos sensoriais e ao paladar, e o campo político.

Desde a *política do café com leite*, no Brasil, é comum haver associação entre atitudes políticas e atividades culinárias. Frequentemente são encontrados discursos que identificam problemas não resolvidos no campo político como uma situação que acaba em *pizza*, que marcam os erros ou falcatruas cometidos por políticos ou lideranças governamentais como *marmeladas*, que reconhecem leis ditadas e impostas pelo governo como *enfia das goela abaixo*; enfim, há uma série de expressões, em circulação no cotidiano, que reforça a vinculação entre esses campos, o que favorece a aceitação e a adesão do leitor ao sentido construído para a expressão “guerra em banho-maria”. Sabemos que “[...] a seleção lexical testemunha a existência de um ou mais enunciadores por meio dos quais os fatos são apreendidos e os objetos de discurso designados [...]” (CORTEZ; KOCH, 2013, p.12), portanto, não corresponde à realidade, mas à multiplicidade de pontos de vista.

Em busca de uma ampliação da reflexão relativa ao discurso, vemos que o artigo analisado instaura uma polêmica<sup>10</sup> em torno de uma questão de interesse público, que se constroi como uma reação que reflete um desacordo diante das atitudes políticas norte-americanas. Ao recorrer ao campo da alimentação, o autor combina as necessidades básicas do ser humano

---

10 Segundo Amossy (2017, p. 49), a polêmica pública é observada em “[...] um debate em torno de uma questão de atualidade, de interesse público, que comporta anseios das sociedades mais ou menos importantes numa dada cultura”.

para sobreviver e os desejos primários às ações políticas, o que serviu como alternativa para substituir expressões passionais, comumente encontradas em textos mais enfáticos. E mais, embora o tema fosse atual em 2005, não provocou muitas reações por parte dos leitores do jornal *Folha de S.Paulo*, talvez porque os brasileiros não tenham reconhecido na discussão proposta uma problemática que pudesse afetá-los diretamente.

Além disso, no plano discursivo, a superioridade imposta pelos representantes dos Estados Unidos e da Inglaterra, apoiada pelo poder econômico desses países, é criticada por estimular ações de sobreposição militar frente aos países considerados menos desenvolvidos. Também depreendemos que a contraposição do sujeito-autor ao modo como a ideologia hegemônica dos países capitalistas se impõe em diferentes épocas e partes do mundo é reforçada insistentemente por meio do uso de variados recursos linguístico-discursivos. Assim, observamos que o conflito em foco está fundado na dicotomização das posições, mas isso não chegou a provocar divisão social, sendo talvez a justificativa para essa modalidade argumentativa específica e bastante frequente em artigos de opinião não se estabelecer plenamente a partir do texto em questão.

### **Considerações finais**

Neste capítulo, procuramos relacionar os estudos da referência, que propõe investigar como os “objetos de discurso” são constituídos, aos estudos discursivos, porque entendemos que esse esforço pode colaborar com a compreensão do processamento da argumentação e com a interpretação de discursos em circulação na sociedade.

Tentamos mostrar que o gênero discursivo artigo de opinião é desenvolvido a partir de um processo de negociação de ideias,

que requer um trabalho cognitivo combinado a um tipo de ação social, porque combina diferentes visões e vozes. Ao construir referentes e novos sentidos, o autor pode redefinir o mundo. Dito de outro modo, quando a língua é vista como um meio que coloca os sujeitos em interação pela linguagem, observamos que são possíveis modificações, ratificações e recategorizações de referentes, bem como a elaboração de posicionamentos, o que torna mais produtivo o processo de construção de objetos discursivos e linguísticos com força suficiente para impactar as concepções individuais e públicas acerca dos fatos do mundo.

Quando observamos trabalhos que seguem essa orientação, percebemos que referir não é mais atividade de “etiquetar” um mundo existente e indicialmente designado, mas sim uma atividade discursiva na qual os referentes passam a ser “objetos de discurso” e não realidades independentes. Não queremos dizer com isso que tudo se transforma numa panacéia subjetivista, mas que a discretização do mundo pela linguagem é um fenômeno discursivo (KOCH; MARCUSCHI, 1998, p.173).

Intentamos, enfim, reforçar, ao explorar o artigo de Cony, a ideia de que a língua é heterogênea, histórica, dialógica, variável e constitutiva da realidade social, por isso não pode ser reduzida a um mero instrumento de espelhamento dessa realidade. No discurso argumentativo, particularmente no gênero artigo de opinião, vimos que o “objeto de discurso” se constitui levando em conta os valores e as crenças que possibilitam criar representações de mundo e tendo em vista os acordos que os enunciadores necessariamente estabelecem, pois a explicitação de uma opinião sempre irá supor considerar outros pontos de vista.

Em função disso, durante a análise, destacamos alguns elementos que permitem considerar a referenciação como uma

atividade que colabora com análises discursivas, por ser um processo de construção, cujos “objetos” a que faz remissão (“objetos de discurso”) são organizados à medida que o discurso se desenvolve.

Nessa atividade de linguagem, a argumentação se desenvolve com base em componentes linguísticos, discursivos e retóricos, que possibilitam construir novos significados. Em síntese, podemos afirmar que argumentar é uma atividade complexa, cuja materialidade coloca-nos no âmbito da negociação de sentidos e das razões que levam um sujeito a tomar a palavra de uma determinada forma. A escrita de textos argumentativos, cujos elementos composicionais necessariamente exigirão estabelecer um processo de construção de ideias e realidades, pode ser, então, um legítimo dispositivo de interlocução que favorece o desenvolvimento de discursos em diferentes culturas.

## Referências

- BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane H. R. (Org.) *A Prática de Linguagem em sala de aula*. São Paulo: Mercado de Letras/EDUC, 2000. p. 221-247.
- CARDOSO, Silva Helena Barbi. *A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão de discursos*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- CORTEZ, Suzana Leite; KOCH, Ingedore G. Villaça. A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais. In: *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 9-29.
- DUCROT, Oswald. *Dizer e não dizer: Princípios de Semântica Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- GRÁCIO, Rui Alexandre. *Vocabulário crítico de argumentação*. Prefácio de Rui Pereira. Coimbra: Grácio Editor, 2013.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A.*, 14, n. especial, p. 169-190, 1998.

MONDADA, Lorenza. *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: approche linguistique de la construction des objets du discours*. Lausanne: Université de Lausanne, 1994.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. 17-52.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação – A Nova Retórica*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1958].

RABATEL, Alain. *Homo Narrans*. Por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. São Paulo: Cortez Editora, 2017 [2009]. v. 1.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLÓCHINOV, V (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

## ANEXO - GUERRA EM BANHO-MARIA

Autor: Carlos Heitor Cony

1 **RIO DE JANEIRO** - Um tipo de guerra nem fria nem quente, mas que não deixa de ser  
2 uma guerra. Localizada ainda, mas, de repente, num acidente de percurso que pode  
3 ocorrer a qualquer hora e por qualquer motivo, está criando uma guerra em banho-ma-  
4 ria. E, por conta desse banho-maria, que é um "stand by" de forno e fogão, pode nova-  
5 mente esfriar, ou, em caso contrário, esquentar de forma imprevisível e geral.  
6 Os incidentes diários em Bagdá e em outras cidades do Iraque, as provas também quase  
7 diárias da agressão dos Estados Unidos, dentro de uma política de hegemonia  
8 globalizada em muito são semelhantes aos incidentes de fronteira que a Alemanha  
9 nazista invocou para invadir a Polônia, em 1938, dando início à Segunda Guerra  
10 Mundial.  
11 A cavalaria polonesa e as "polonaises" de Chopin não ameaçavam o colosso alemão,  
12 tampouco as óperas de Wagner, que Hitler tanto apreciava. Da mesma forma, as armas  
13 de destruição em massa que Saddam Hussein armazenava e suas ligações com os  
14 atentados de 11 de setembro de 2001 até agora não foram provadas, pelo contrário, são  
15 diariamente desmentidas.  
16 O que há de real são os massacres, igualmente diários, que ocorrem no Iraque ocupado  
17 pelas forças da coalizão liderada por George W. Bush e acolitada por Tony Blair. O  
18 mundo continua pasmo com a situação do Oriente Médio, os atentados praticamente  
19 diários desde 1948, com Israel e a Palestina se engalfinhando numa luta injusta para os  
20 dois lados. Guerra não declarada, com mísseis inteligentes contra fanáticos suicidas.  
21 Guerra com a cumplicidade ambígua do governo norte-americano, ao qual interessa  
22 manter aceso esse banho-maria que pode se transformar num conflito prolongado. Com  
23 milhares de atrocidades e vítimas, como na Coreia ou no Vietnã, aumentando as esteiras  
24 da produção de seu complexo industrial-militar, núcleo ainda insubstituível de sua gula  
25 hegemônica.

Publicação: *Folha de São Paulo*, 30/06/2005

## “Quem essa manca pensa que é?”

JOSALBA FABIANA DOS SANTOS\*

### Introdução

*Um crime delicado* (1997), de Sérgio Sant’Anna, é um romance narrado por Antônio Martins, um crítico de teatro que se apaixona por Inês, uma modelo que posa para o artista plástico Vitório Brancatti. Antônio Martins tem algumas dificuldades, por exemplo: não saber se Inês está ou não interessada nele e não conseguir lidar com uma mulher que é bonita e ao mesmo tempo apresenta um defeito na perna. Outros problemas decorrem da sua paixão: o ciúme que sente de Brancatti e uma acusação de estupro – que Antônio Martins vê como um ato sexual recíproco.

Inês assume um papel fronteiroço, especialmente se considerarmos a perspectiva do crítico teatral. Ela é uma modelo. E modelo remete a beleza, uma beleza para ser apreciada e até

\* Possui graduação (1991) e mestrado (1998) em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e doutorado (2004) e estágio pós-doutoral (2013) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professora associada III da Universidade Federal de Sergipe onde atua na graduação e na pós-graduação (Programa de Pós-Graduação em Letras/PPGL). É membro do Núcleo de Estudos Crimes, Pecados e Monstruosidades (CPM/UFMG) e líder do grupo de pesquisa Estudos em Leitura Literária (ELL/UFFS).

replicada. Mas ela não é qualquer modelo, ela é a modelo viva de um artista plástico. Portanto, as possibilidades de ela ser apreciada e replicada passam por aspectos muito diferentes da de um/a modelo do mundo da moda, por exemplo. E se no mundo da moda existe hoje uma aceitação a modelos que saiam de certos padrões de beleza, nas artes não poderia ser diferente – o que ocorre há muitos séculos. Todavia não para Antônio Martins, que não consegue conciliar a perna defeituosa com o restante do corpo de Inês. É assim que a modelo se transforma em um monstro, pois ela o atrai sem deixar de lhe causar asco, repulsa. No entanto, a situação é *sui generis*, pois nunca sabemos se ela de fato se sentiu atraída por ele em algum momento, pois sua voz é sempre mediada pela do narrador-personagem, mas sabemos que ela o repele energicamente.

Para efeito deste trabalho nos interessa a discussão em torno da reprodução, duplicação, multiplicação e seus congêneres afins a ideia de modelo, bem como ao monstro, pois, como veremos adiante, para o narrador de *Um crime delicado*, Inês encarnaria algumas de suas principais características, sobretudo a duplicação e multiplicação.

## **O apartamento**

No apartamento onde vive e/ou trabalha a modelo se instala o primeiro duplo ou a primeira dobra (como diria Deleuze): o apartamento como local de moradia e/ou de trabalho. Inês evidentemente mora no apartamento, mas ele igualmente funciona como uma espécie de estúdio, de cenário ou palco no qual Vitório Brancatti teria produzido um quadro em um primeiro momento e a partir do qual ele constituirá uma instalação em um outro momento. Portanto, fora local de trabalho para Brancatti (o artista) e Inês (a modelo). Na verdade, mais do que local de trabalho, o apartamento pertence ou fora alugado por Brancatti, que o cede para moradia e local de trabalho

para Inês. E também para encontros amorosos, se aceitarmos a hipótese do narrador de que Brancatti e Inês seriam amantes.

Essa função dupla ou múltipla do apartamento embaralha fronteiras. A casa burguesa (ECO, p. 362) foi destruída. Sem uma família que o habite, o apartamento de Inês/Vitório Brancatti tem seu uso pervertido. Aliás, a relação entre eles é o primeiro índice de tal perversão, pois o nome artístico da modelo é Inês Brancatti, o mesmo sobrenome do artista plástico. Apesar de não haver nenhum parentesco entre ambos, Lenita, a esposa de Brancatti, afirma ser ele um “verdadeiro pai” (SANT’ANNA, 1999, p. 59) para a jovem. Novamente, se aceitarmos a hipótese do narrador de que Brancatti e Inês eram amantes, hipótese não absurda no contexto do romance, essa “paternidade” fica ainda mais pervertida do ponto de vista da moral burguesa, pois seria incestuosa.

O apartamento não tem paredes. Apenas o banheiro está separado do restante. As demais divisões se fazem a partir de um biombo. O biombo assume uma função teatral na medida em que ajuda a (de)compor cenários facilmente. Com ele se criam vários ambientes: uma sala, um quarto, uma sala de chá, um ateliê, um quadro, a cena de um crime, uma *garçonnière*. Portanto ele é multifuncional, é um sendo vários.

Trazendo para a casa aspectos da vida pública, como o trabalho, esse apartamento aniquila a ideia burguesa de lar. O recôndito e aconchegante espaço doméstico ali se evapora. A vida privada é pervertida em pública com arte e alarde. Brancatti não tem nenhum pudor em fazer o máximo de publicidade em torno da sua produção – nenhuma fronteira entre arte, publicidade e mercado. Tudo se vende no mundo, até mesmo a vida privada – e há exemplos disso a todo momento na TV, os realities shows são hoje a forma mais (bem?) acabada de tal comércio. Claro está que essa vida privada que se vende é encenada, teatralizada, performatizada, prevista nos seus por-

menores e não destituída de uma certa beleza, ao menos no caso de *Um crime delicado*.

Como toda modelo, Inês se dispõe a ter o seu corpo (re)produzido. É o artista plástico quem a faz manca. Não estamos afirmando com isso que ela já não o fosse. O que se diz aqui apenas e tão somente é que ele a fez manca em um quadro que pintou, que ele fez arte do "defeito". E mais, a deformação é posta em destaque, pois o quadro:

[...] mostrava Inês, sentada num tamborete, atrás do biombo negro, capturada no ato de vestir ou despir um penhoar ou quimono, de modo que se via um de seus seios – um belo, firme e pequeno seio – enquanto a sua perna rija se descobria inteiramente, por estar naturalmente esticada, deixando que se entrevisse, mais acima, a penugem de seu sexo. Sobre a borda do biombo, num naturalismo ostensivo, estavam jogadas uma calcinha e um sutiã. (SANT'ANNA, 1999, p. 55).

Esse é o quadro. Mais ou menos. Essa é a leitura que Antônio Martins faz dele. Tudo é midiaticizado em *Um crime delicado*. Nada é imediato. O fato é que aquilo que ele vê o perturba profundamente:

Tive um choque, porque era exatamente a materialização da minha fantasia na manhã posterior à bebedeira, e que, portanto, deixava o terreno da fantasia para entrar no da realidade. E talvez, ou provavelmente, como chegara a conjecturar, eu teria visto de relance um quadro, sem na verdade retê-lo, quando penetrara no espaço que abrigava a cama de Inês. Um quadro com suas tintas ainda frescas e que só agora se revelava plenamente a mim como *aquele* quadro [...]. (SANT'ANNA, 1999, p. 55 – grifo do autor).

O crítico teatral intersecciona a realidade e a fantasia. Ele concretiza o desejo de ver Inês nua, ao mesmo tempo em que pensa ter visto de relance um quadro no apartamento da modelo.

No momento imediatamente seguinte, um quadro *talvez* entrevisto, se torna *aquele* quadro diante de seus olhos. Todavia, o entrecruzamento das imagens é posto sempre em suspenso no romance, afinal, Antônio Martins admite seu apreço constante pelo álcool.

Retratada nua, Inês é acompanhada por uma calcinha e um sutiã suspensos sobre o biombo, além da bengala. É a privacidade da modelo que vai para a tela. Ou ao menos é o que parece ser retratado. Brancatti teria pintado um quadro do apartamento em que a intimidade de uma mulher (a modelo, Inês) é devassada como em um flagrante.

[...] seu ar distraído e indolente enquanto se vestia ou despia, revelando um desalento quase melancólico em sua solidão refletida nos olhos negros, numa expressão quase infantil, que parecia tornar implausível ou mesmo criminoso qualquer olhar indiscreto sobre sua intimidade, que se realçava na calcinha e no sutiã. E, no entanto, essa intimidade era exibida ali. (SANT'ANNA, 1999, p. 56).

O pudor na descrição de Antônio Martins é evidente. É como se Inês não soubesse que está sendo retratada. Mas ela está e sabe que está. Afinal, o pudor é dele e não dela. A “expressão quase infantil” é construída por uma modelo, pelo seu pintor e pelo observador. Por mais natural que ela (a)pareça, o fato é que está posando. Logo, o quadro registra não a intimidade de uma mulher, mas uma modelo (re)criando sua própria e suposta intimidade – ou uma modelo (re)criando sua própria e suposta intimidade de acordo com a ideia de intimidade que Vitório Brancatti tem do que seja a intimidade de uma mulher com um defeito na perna quando se veste ou despe.

## A modelo

José Gil afirma que: "O modelo é fixo e uno, e as suas cópias reproduzem a sua unidade e a sua estrutura" (2000, p. 28). Modelo faz pensar em original. Um modelo ou uma modelo dariam origem a uma infinidade de cópias. Mas original e cópia são palavras problematizadas nas discussões em torno do duplo. Segundo Rosset (1988, p. 34-35), "toda duplicação supõe um original e uma cópia, e se perguntará quem é o modelo e quem o duplicado, o 'outro acontecimento' ou o acontecimento real. Descobre-se então que o 'outro acontecimento' não é verdadeiramente o duplo do acontecimento real". Na discussão empreendida por Rosset tudo é uno, tudo é único, o duplo não tem existência real. O que se duplica ou o que duplica é a imaginação perturbada de alguém, tratar-se-ia apenas de uma ilusão. Todavia, neste trabalho, baseados principalmente em *Diferença e repetição*, de Gilles Deleuze, pensamos de outra forma. Aqui não importa provar a existência real do duplo, afinal, estamos no território da ficção. O que de fato nos interessa são as cópias, mesmo porque, juntamente com Deleuze, desconfiamos dos originais.

Inês é um duplo porque é uma modelo. Ser modelo potencializa a duplicação. Inês é duplicada primeiro no quadro de Brancatti e depois na instalação. E é igualmente duplicada na narrativa que Antônio Martins faz dela. Um modelo é modelo porque ele *é/será/foi* duplicado, multiplicado. A questão em *Um crime delicado* é que *A modelo* (título do quadro de Brancatti) se torna em um determinado momento mais importante do que a modelo. E esse momento não é qualquer um, é precisamente quando Antônio Martins está em vias de fazer sexo com (uma) Inês. Apreciando a incidência do crepúsculo sobre o apartamento, ele diz:

[...] eu verificava, magnetizado, que, com o deslocamento da luz, a tela, o estudo, a instalação, a peça, enfim, de Brancatti, com a muleta, ia adquirindo, independentemente do valor que se lhe pudesse atribuir, cor, vida, movimento, sob a luminosidade do dia agonizante, como se fosse ali, em tal tela, peça, ambientação ou instalação, o verdadeiro lugar do pôr-do-sol, que, aos poucos, em seus estertores, acabou por incidir também em nós, em Inês, como se a modelo e personagem da pintura que eu vira na exposição houvesse saltado da obra para estar em meus braços, naquele cenário com seus móveis e adereços, fazendo de nós imagens de um quadro em movimento, uma cena para dentro da qual eu fora tragado [...]. (SANT'ANNA, 1999, p. 103).

Verificamos que nesse “momento mágico” tudo se duplica e confunde na mente do narrador-personagem. O apartamento é destituído da função de reles morada e assume contornos de tela, estudo, instalação, peça de Brancatti. O mesmo artista plástico criticado e detestado passa a ser o autor daquilo que Antônio Martins observa embevecido. Mas ele não é um observador que olha de fora, ele está dentro, faz parte daquilo que o fascina. E é o olhar dele que vê Inês saltar da obra para os seus braços, ou melhor, salta ele para a obra com ela nos braços.

Essa não é a primeira vez que Antônio Martins confunde – ou confunde o leitor – a modelo com Inês. Quando fora a exposição onde estava o quadro de Vitório Brancatti, de repente, o crítico teatral se depara com a modelo: “E foi então que vi Inês”. (SANT'ANNA, 1999, p. 55). Todavia, no rigor do termo, não é a modelo que ele vê, e sim *A modelo*, de Brancatti. Ou melhor, Antônio Martins vê a modelo retratada em *A modelo*. Criando essa e outras ambiguidades, no fundo, o narrador prepara o leitor para uma ausência da modelo. Ausência no sentido em que não haveria uma verdadeira Inês. Ou melhor ainda,

[...] há várias outras, como uma atriz em papéis diversos (ou será o espectador quem se modifica?), o que poderia significar que a Inês que revivo agora, com a meticulosi-

dade e os rigores da escrita, não passou de mais uma personagem numa grande representação [...]. (SANT’ANNA, 1999, p. 104).

Este é o xeque-mate que o romance dá a qualquer ideia de origem. Não há nada atrás da modelo – como não há nada nem ninguém atrás dos espelhos –, ela já começaria sendo uma cópia, ela já começa “no meio” (do quadro). Um dos raros momentos em que Inês parece esboçar uma saída do plano do etéreo é para imediatamente retornar a ele – na verdade sem nunca ter saído:

[...] fixada num quadro, [é como se só assim] ela adquirisse uma existência concreta, com sua perna defeituosa, seu seio e, *hélas*, seu sexo; seus cabelos claros, cacheados (de *princesa russa*) [...]. (SANT’ANNA, 1999, p. 56 – grifo do autor).

A “existência concreta” da qual fala o narrador-personagem é comparativamente alcançada em um quadro, portanto, não é alcançada de fato – o que não deixa de reiterar o caráter metaficcional desse romance. Ou é a própria ideia de concretude que se esmaece. E é no momento em que Inês se “concretiza” que ele se lembra de ter pensado nela como uma “princesa russa” na primeira vez que a viu – aliás, não por acaso, em um restaurante repleto de espelhos. Isso tudo para não falarmos que até esse instante Antônio Martins acreditava ser ela uma pintora. Só aí ele vê a impossibilidade de ela ter se autorretratado e a assinatura de Vitório Brancatti no quadro. A modelo que o crítico literário criara para amar sequer é uma criação sua, já lhe chega às mãos assinada por outro.

Inês é modelo e modelo remete à beleza, como já dissemos. Belezas são, segundo Umberto Eco (2004, p. 10): “coisas que se mostram agradáveis à contemplação independentemente do desejo que temos delas”. Certamente essa é uma proposi-

ção bastante ampla e que se alia ao que o crítico italiano dirá na sequência: “a Beleza jamais foi algo de absoluto e imutável, mas assumiu faces diversas segundo o período histórico e o país” (ECO, 2004, p. 14). Portanto não é apreensível por uma definição única: “diferentes modelos de Beleza coexistem em uma mesma época” (ECO, 2004, p. 14). Na atualidade, num tempo de tanta diversidade, há de se admitir também a diversidade na beleza. Todavia, a beleza em Inês poderia ser tomada como convencional: pele clara, cabelos igualmente claros e cacheados, olhos negros, seios pequenos, corpo *quase* proporcional... É aí que a modelo quebra com a ideia de modelo.

Claro que dizer modelo nas artes plásticas não é o mesmo que dizer modelo no universo da publicidade e da propaganda. Mesmo a publicidade e a propaganda não são feitas só de modelos belíssimos e belíssimas, mas com certeza são esses que recebem os melhores salários e são os mais visualizados. Inês poderia ser horrenda e mesmo assim ser modelo, mas ela é descrita como uma mulher bonita, então, ela é uma modelo bonita e, por pressuposto, uma beleza modelar. Há outra diferença a considerar: na publicidade e na propaganda a modelo deve ser duplicada, multiplicada, serializada. Além do pressuposto de que todas as mulheres deveriam querer ser como ela, a modelo poderá ser (re)criada uma centena de vezes. Uma modelo que posa também pode ser duplicada e multiplicada por um mesmo artista plástico ou por vários, mas dificilmente será (re)produzida na escala industrial que a publicidade e a propaganda presumem, não com o mesmo vigor, tampouco com o mesmo desejo. É mais provável que a pintura ou a escultura se tornem as peças a serem reproduzidas. E, nesse caso, a modelo que teria posado para as incursões artísticas será serializada por reflexo ou “de segunda mão”, por assim dizer.

A percepção da beleza de Inês por Antônio Martins pode estar turvada pelo seu desejo ou, ao contrário, o seu desejo pode ter sido conduzido pela beleza da modelo. O que vem primeiro?

Inês é modelo de Vitório Brancatti. Ela posa para seus quadros, para ser retratada em sua obra de arte. No quadro que retrata Inês no apartamento-cenário, pode-se pensar que Brancatti perverte a ideia de modelo perfeito, irretocável, já que da bela Inês não se esconde a deficiência física, ao contrário, parece ser justamente porque a mostra que ele estaria entre “os divergentes” – um grupo de artistas que teria se reunido para expor seu trabalho e para demonstrar sua insatisfação com os demais. Segundo o narrador-protagonista, a nudez de Inês aumenta e até enaltece a deficiência, ao menos para ele, a deficiência parece ser praticamente o centro da tela. O pintor, aliás, não deixa dúvidas, pois acrescenta ao quadro uma bengala. Bengala que não pertence a Inês e que ela própria classifica como estorvo. Em outras palavras, a utilidade da bengala não está em ser útil a uma pessoa com um defeito na perna, porque só poderia atrapalhá-la; a utilidade da bengala está em destacar (supervalorizar?) a imperfeição da perna da modelo. Então, que beleza é essa que se serve da fealdade para ser bela ou para ser mais bela? E, sobretudo, que modelo é essa que não está “devidamente” modelada?

Para Deleuze (2000, p. 140), simulacro é o: “acto pelo qual a própria ideia de um modelo ou de uma posição privilegiada é contestada, destruída”. Inês é um simulacro de modelo porque tem um defeito na perna, perverte a ideia de modelo, mas é bonita. Ela seria uma imagem ruim de modelo, por isso um simulacro. Então não há modelo ou, pelo menos, Inês não é modelo no sentido de ser modelar. É ainda o filósofo francês quem afirma: “Não é próprio do simulacro ser uma cópia, mas alterar todas as cópias, alterando também os modelos” (DELEUZE, 2000, p. 37). E mais: “No simulacro, a repetição já incide sobre repetições e a diferença já incide sobre diferenças” (DELEUZE, 2000, p. 36). Bem antes de Deleuze, Platão já indagara: “Àquilo que simula uma cópia, mas de fato não o é, nós não poderíamos chamar de simulacro?” (apud ECO, 2004, p. 75). Nesse sentido Inês não seria o modelo, a modelo; ela

seria uma cópia, uma cópia bem(?) feita, mas uma cópia. Ela seria dissimulada. Dirá Baudrillard: “Dissimular é fingir não ter o que se tem. Simular é fingir ter o que não se tem” (1991, p. 9) e, portanto, dissimular (esconder) é fingir não ser o que se é e simular (mostrar) é fingir ser o que não se é. Nesse caso, talvez se possa dizer que Inês é tanto dissimulada quanto simulada. Ela dissimula o defeito na perna, chegando primeiro a um encontro num bar e se sentando num lugar onde não necessitasse andar. Ela finge não ter o que tem: o defeito na perna. Ao mesmo tempo em que simula ter um corpo perfeito. Afinal, trata-se de uma mulher belíssima, porém com um defeito na perna. Ressaltando, mais uma vez, que não sabemos o que Inês pensa e quais são suas intenções, apenas temos acesso a narração de Antônio Martins.

O caso é que é impossível não nos lembrarmos de Eugênia, a flor da moita, de *Memórias póstumas de Brás Cubas*: “Por que bonita, se coxa? por que coxa, se bonita?” (ASSIS, 1989, p. 54), pergunta-se o protagonista machadiano ainda dividido. Mas Antônio Martins não pergunta nada, apenas constata com alguma dificuldade, quase um pudor estético: “[...] manca. Pronto, eu pronunciara para mim próprio, pela primeira vez, a palavra” (SANT’ANNA, 1999. p. 25). De forma que o protagonista de *Um crime delicado*, como ocorrera com Brás Cubas, tem problemas em conciliar a beleza e a deformação física da mulher por quem é tomado de paixão. Todavia, ao contrário do machadiano personagem, Antônio Martins continua enamorado de Inês, enamorado mas não esquecido, porque o “defeito” da amada continuará presente ao longo do romance. Não presente apenas no sentido de que Inês continuará a coxear, mas porque Vitório Brancatti exacerba a perna problemática na pintura que dá a público.

Eugênia, a que teria uma saúde verdadeira ou perfeita, completa, se considerarmos a etimologia do seu nome, é descartada por Brás, sua beleza não é suficiente para seduzi-lo e levá-

-lo ao casamento. Ele gosta da moça e a considera bela. Mas o fato de ela coxear a coloca em um território inaceitável para os padrões de beleza nos quais o gosto de Brás fora moldado, modelado. O mesmo não ocorre com Antônio Martins. Como crítico de teatro e como homem do seu tempo – fins do século XX – ele não pode negar seus sentimentos por causa de um problema físico na amada. Afinal, o narrador-protagonista de *Um crime delicado* vive em um momento em que a diversidade é enaltecida e até bem-vinda, haja vista ela ter sido retratada com o “defeito”. Porém, esse mesmo Antônio Martins deixa entrever que a diversidade ainda não ultrapassou o nível de uma fina camada de verniz, de um conveniente discurso. Após manter relações sexuais com a modelo, o crítico teatral é praticamente enxotado do apartamento dela. Já na rua, enraivecido, esbraveja para quem quisesse ouvi-lo: “Quem essa manca pensa que é?” (SANT’ANNA, 1999, p. 107). A frase torna evidente o conflito que permeia a mente do protagonista: “Por que bonita, se coxa? por que coxa, se bonita?” (ASSIS, 1989, p. 54). Antônio Martins admira e deseja uma mulher bonita, mas que é manca. E ele não “se perdoa” por isso – tampouco “perdoa” a modelo, então a xinga, mesmo que ela não o ouça. Ele não concilia a beleza com o “defeito”. Pior que isso, ele não admite ser enxotado por uma mulher que, mesmo consideravelmente bonita, é manca. Em outras palavras, segundo a ótica de Antônio Martins, é uma ousadia que Inês, uma mulher imperfeita, não o deseje e ame. No fundo, com seu amor, ele acredita estar favorecendo a modelo, jamais o contrário.

É importante observar que independentemente da ambiguidade de todos os sentimentos que Inês desperta em Antônio Martins – amor, paixão, desejo, horror, nojo, despeito, revolta – seu lugar é *sui generis* se comparado ao de Eugênia, a flor da moita. Atropelada na infância, o que lhe custou uma deformação da perna e o conseqüente coxear, Inês não está à margem. Se, por um lado, o mundo não mudou o suficiente para fazer com que o crítico teatral seja um homem destituído

de preconceitos, por outro lado, isso não a impede de “sair da moita”, de ocupar um lugar e de se fazer ver nesse lugar que ocupa. E o que ela faz ver é sua beleza e sua perna deformada, inclusive. Inês não é só um rostinho bonito exposto num quadro. A moça também tem um corpo, igualmente bonito, porém, mais do que bonito – ou menos, diria Antônio Martins –, o corpo de Inês foi/está deformado. No entanto, ele está lá, compõe a modelo. Logo, a beleza da modelo convive com sua suposta fealdade. De maneira que não é só a beleza que se (re) produz, também a suposta fealdade se (re)produz. A arte não pode pensar somente a beleza. A fealdade também deve ser modelada de alguma forma.

## **O monstro**

Saltamos agora do caráter replicante implícito na modelo para o seu caráter monstruoso. No fundo ambos são muito próximos – basta considerarmos como a filmografia investe na ideia do potencial multiplicador do monstro.

Monstro vem do latim *monstrum*. É aquele que revela, aquele que adverte: “significa algo diferente dele: é sempre um deslocamento” (COHEN, 2000, p. 27). Em outras palavras, o monstro mostra algo que não está nele – aliás, normalmente estará no olhar de quem o observa. Não se trata de afirmar simplesmente que Inês é um monstro, mas de tentarmos entender o que ela enquanto monstro revela de Antônio Martins, que é quem cria a monstruosidade.

Não queremos dizer que uma pessoa com uma deformação na perna é monstruosa, mas que a maneira como a personagem é posta e exposta pelo narrador-protagonista remete a algumas características típicas do monstro. E mais especificamente, pensamos que Inês é monstruosa pela sua deformidade e por ser mulher. A ambiguidade entre atração e repulsa que afeta o

narrador-personagem sustenta nossa afirmativa. Ele está profundamente atraído, mas também nutre por ela grande aversão, um evidente desconforto. O corpo que o fascina é o mesmo que o repele, tanto que, como já dissemos, ele tem dificuldade em admitir que Inês tem uma deformação: “[...] manca. Pronto, eu pronunciara para mim próprio, pela primeira vez, a palavra” (SANT’ANNA, 1999, p. 25). A repulsa é evidente. Dizer *manca* é dizer o que não deveria ser dito, daí ele recorrer à palavra nefasta para insultá-la em um outro momento: “Quem essa manca pensa que é?” (SANT’ANNA, 1999, p. 107).

Segundo Cohen (2000, p. 30): “O monstro sempre escapa porque ele não se presta à categorização fácil”. É o que ocorre com Inês: bonita e com um defeito na perna. Os monstros “são híbridos que perturbam, híbridos cujos corpos externamente incoerentes resistem a tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática” (COHEN, 2000, p. 30). Para Antônio Martins o corpo de Inês é uma incoerência, pois não cabe na sua ordem classificatória. A modelo é uma ameaça porque resiste à lógica do “isto ou aquilo”, é mais próxima do “isto e/ou aquilo” (COHEN, 2000, p. 32). O que Inês mostra, dá a ver, é o que Antônio Martins (não) quer ver nem dizer e que dificilmente lhe escapa.

Ele tenta imprimir na modelo aquilo que vê como um defeito, aquilo que fere os seus padrões de normalidade, mas só se atreve a insultar o monstro quando está suficientemente afastado do seu território e protegido pela rua – o território por excelência do homem: “Ao pôr um pé na calçada, pude descarregar toda a tensão represada dentro de mim. / – Quem essa manca pensa que é? – exclamei para quem quisesse ouvir [...]” (SANT’ANNA, 1999, p. 107). O crítico teatral busca a cumplicidade e aprovação dos seus pares – o que poderia ultrapassar o homem em si e atingir todos/as aqueles/as que aceitam o seu domínio. Interessante destacar, ainda na citação acima, que em duas frases postas em sequência o pronome

*quem* se repete, apesar de ter como possíveis referentes sujeitos/objetos completamente díspares. O primeiro *quem* se refere a Inês e revela sua ousadia. Em outras palavras, manca, Inês não poderia ter colocado Antônio Martins para fora de seu apartamento e recusado os seus favores sexuais. Ela não teria o direito de preservar o próprio território: o do apartamento e o do corpo. O mesmo corpo que o crítico possuía em um ato que, para ele, teria sido a expressão do amor e, para ela, um estupro. Na segunda frase, *quem* se refere aos transeuntes, sobretudo aqueles/as que acolhessem o despeito de Antônio Martins ao ser rejeitado.

Na página seguinte, além de expressar o desejo de fugir de Inês – ou do monstro –, Antônio Martins admite: “eu me sentia humilhado pela manca e seu séquito – apenas para vê-la agigantar-se” (SANT’ANNA, 1999, p. 108). Ao tentar dominar o monstro, apresentado agora na forma de um gigante, o crítico se vê dominado e apequenado por ele.

A partir do ato/violência sexual – uma das tentativas de domínio sobre o monstro –, o próprio Antônio Martins se torna monstruoso sem perceber ou admitir. Enquanto a monstruosidade de Inês teria sido impressa pela sua deformidade e pela sua feminilidade pelo próprio narrador-personagem, a dele é feita pelos seus atos e palavras. Em uma carta escrita e enviada à modelo, ele afirma que durante o ato/violência sexual: “*provei do seu sangue, Inês, que se esvaía de um ferimento em sua orelha*” (SANT’ANNA, 1999, p. 110, grifo no original). É quase impossível não aproximar essa revelação do vampiro e sua compulsão pelo sangue de suas vítimas. Se considerarmos o *Drácula* (1897), de Bram Stoker, sem entrarmos em detalhes, percebemos que essas vítimas não são quaisquer vítimas, são mulheres, mulheres que, de alguma maneira, romperam ou se afastaram do seu restrito papel de gênero (COHEN, 2000, p. 35). O conde da Transilvânia vampiriza mulheres que romperam com as restritas fronteiras do seu papel de gênero e An-

tônio Martins vampiriza Inês ao possuir seu corpo para tentar dominá-la, prendê-la.

Ele mantém sentimentos dúbios por Inês – atração e repulsa – o que a torna, para ele, um monstro. No entanto, ao final e ao cabo da narrativa, é ela quem o expulsa, é ela quem demonstra ter nojo dele.

### **Considerações Finais**

Quando Antônio Martins questiona, “Quem essa manca pensa que é?” (SANT’ANNA, 1999, p. 107), podemos inferir que estaria perguntando quem ele próprio é. A deformidade no corpo de Inês desloca o sentido de beleza que ele tinha até então. Como crítico de teatro, ele vê sua ótica estreita ruir. As fronteiras são embaralhadas e até mesmo ultrapassadas. Cohen afirma que:

O monstro da proibição existe para demarcar os laços que mantêm unido aquele sistema de relações que chamamos cultura, para chamar a atenção – uma horrível atenção – a fronteiras que não podem – não *devem* – ser cruzadas. (2000, p. 42-43, grifo no original).

Daí o crítico se encontrar em posição similar à de Brás Cubas: “Por que bonita, se coxa? por que coxa, se bonita?” (ASSIS, 1989, p. 54). Ambos foram postos à prova dentro de seus universos de valores. Para ambos, uma mulher não pode ser bonita e coxa a um só tempo. De certa maneira, isso implica dizer que mulheres deformadas estariam previamente descartadas para eles. No entanto, vez ou outra, surge um monstro para turvar princípios arraigados e empurrar fronteiras até então delimitantes. Portanto, a identidade de Antônio Martins – não por acaso um crítico teatral, alguém que trabalha com noções estéticas – é posta em xeque.

Se a posição de Antônio Martins é similar à de Brás Cubas, o mesmo não se pode dizer de Eugênia e Inês. Enquanto a primeira vive em um universo no qual o corpo feminino (especialmente o defeituoso) deve ser coberto e escondido e apenas os homens escolhem e refutam as mulheres, Inês está em um tempo em que seu corpo se mostra e ela também escolhe e/ou refuta os homens com quem se deita.

A modelo nos lembra que dissimular preconceitos é inútil, porque os monstros:

[...] podem ser expulsos para as mais distantes margens da geografia e do discurso, escondidos nas margens do mundo e dos proibidos recantos de nossa mente, mas eles sempre retornam. E quando eles regressam, eles trazem não apenas um conhecimento mais pleno de nosso lugar na história e na história do conhecimento de nosso lugar, mas eles carregam um autoconhecimento, um conhecimento *humano* – e um discurso ainda mais sagrado na medida em que surge de Fora. Esses monstros nos perguntam como percebemos o mundo e nos interpelam sobre como temos representado mal aquilo que tentamos situar. Eles nos pedem para reavaliarmos nossos pressupostos culturais sobre raça, gênero, sexualidade e nossa percepção da diferença, nossa tolerância relativamente à sua expressão. Eles nos perguntam por que os criamos. (COHEN, 2000, p. 54-55, grifo no original).

## Referências

ASSIS, Machado de. (1881) *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1989.

BAUDRILLARD, Jean. (1981). *Simulacros e simulação*. Trad. Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.

COHEN, Jeffrey Jerome. (1996) A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Pedagogia dos monstros: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 23-60.

DELEUZE, Gilles. (1968) *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

ECO, Umberto (org.). (2004) *História da beleza*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GIL, José. (2000) Prefácio. In: DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa: Relógio D'Água, 2000. p. 9-29.

ROSSET, Clément. (1976) *O real e seu duplo: Ensaio sobre a ilusão*. Trad. José Thomaz Brum. Porto Alegre; São Paulo: L&PM, 1988.

SANT'ANNA, Sérgio. (1997) *Um crime delicado*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

# Tempos modernos<sup>1</sup>: entre a disciplinarização e a resistência

MARIA EMÍLIA DE RODAT DE AGUIAR BARRETO BARROS\*

## Para início de conversa...

A análise do discurso midiático constitui um dos nossos focos de pesquisa<sup>2</sup> desde 2008. A partir desse viés investigativo, ela-

1 Este capítulo foi anteriormente apresentado no VI SIMELP (Santarém – Portugal), em 2017; o artigo para os anais já foi enviado, porém ainda não foi publicado. Para a atual abordagem, efetuamos uma ampliação tanto teórica como analítica.

2 “O mito, a mídia e a construção de imagens” (Capítulo de livro, 2008); “O contra-discurso da obediência feminina: um olhar sobre o comportamento de Mônica nas histórias em quadrinho” (TCC, 2010); “Amistad nas tramas do discurso” (Palestra, 2010); “O ethos discursivo da polícia: violência versus paz nas cidades grandes” (Artigo, 2011); “A construção da imagem da mulher na revista *Veja*” (TCC, DLI, 2011); A construção de imagens entre os sujeitos da educação no filme “Escritores da liberdade” (TCC, DLI, 2013); “Do conformismo à contestação: uma análise discursiva dos enunciados de Quino na construção de *Toda Mafalda*” (Dissertação de Mestrado em Letras, 2013); “O discurso em circulação nas Histórias em Quadrinhos de Maurício

\* Doutora, mestr em Letras (UFBA); especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (PUC / MG); graduada em Letras (UFPE). Atualmente, é professora associada (nível 2 - UFS), atua na graduação e pós-graduação (DLEV / PPGL / PPGCOM). Tem experiência em Linguística Teórica, com ênfase em Análise do Discurso; na Análise Arquegenealógica do Discurso; em Linguística Aplicada. Pesquisa os seguintes temas: ensino de Língua Portuguesa, mídia, política, discurso, sentido, relações poder/saber, poder/verdade, poder/ subjetividade.

boramos artigos, proferimos palestras, orientamos trabalhos de conclusão de curso (TCC), de mestrado, elaboramos projetos PIBIC. No presente capítulo, apresentamos uma análise discursiva do filme “*Tempos Modernos*” (CHAPLIN, 1936), à luz de Deleuze (1996), Foucault (1997a, 1997b, 2010, 2011, 2012); Gregolin (1997, 2003, 2011, 2016); Kristeva (1999); Orlandi (1984, 2002); Pêcheux (1997, 1999); Piovezani (et al, 2011); Sargentini (2011); Taylor (1990).

A produção desse filme ocorreu por volta de 1935, na Alemanha, por ocasião do desenvolvimento de técnicas da cinematografia, concernentes às tecnologias, às nuances artísticas. Chaplin (1936) enfatizou a expressão corporal de seus personagens, utilizando pouco a linguagem oral. Na ocasião, o referido filme levantou discussões relevantes, haja vista a principal temática: as relações sociais, trabalhistas do sujeito, numa sociedade cujo modelo econômico provocava a própria exclusão do sujeito trabalhador. Nesse sentido, Chaplin (1936) trouxe à baila a crise mundial em 1929, após a queda da bolsa de valores, revelando o conseqüente alto índice de desemprego, a falência das fábricas, a exploração do homem, uma

---

de Souza” (Dissertação de Mestrado em Letras, 2014); “Discurso e mito no filme o Senhor dos Anéis: a sociedade do anel” (Artigo, 2014); “Branca de Neve e os sete anões”, “espelho, espelho meu”: uma análise discursiva (Dissertação de Mestrado em Letras, 2015); “Amistad”: discurso, corpo e poder (PIBIC – 2015 – 2016); “Amistad”: disciplina do corpo, da alma (Artigo, SIAD / UFMG, 2016); “O senhor dos anéis: a sociedade do anel”: entre os mitos e as relações de poder/saber (Dissertação de Mestrado em Letras, 2016); O corpo e poder: a disciplinarização dos seres (Capítulo de livro, 2017); Reatualização e circulação de discursos no filme ‘O Senhor dos Anéis: a sociedade do anel’ (Capítulo de livro, 2017); A mídia cinematográfica sob o olhar do discurso, (Mesa redonda, 2017); “Giordano Bruno”: os poderes da Religião e do Estado na (contra) produção do conhecimento (Dissertação de Mestrado em Letras, 2017); “O senhor dos anéis (as duas torres): religião, poder/saber” (Capítulo de livro, 2018); “A pele de Vênus: o poder entre as peles” (Capítulo de livro, 2018); “Amistad”, tensão entre memória e acontecimento: a cristalização de discursos de liberdade estadunidense (Capítulo de livro, 2018); “O senhor dos anéis (as duas torres): religião, poder/saber, poder/verdade” (Apresentação de trabalho, CIAD, 2018); “Philomena: o suplício do corpo, da alma” (TCC – DLI, 2018).

das práticas concernentes ao modelo econômico capitalista. Em decorrência dessa perspectiva sociopolítica e econômica, houve a ascensão do pensamento comunista. E, na medida em que esse diretor trouxe tal polêmica para discussão, foi considerado pró-comunista, acusação grave nessa época.

Ao longo da observação do filme, podemos entender essas discussões apresentadas sob duas perspectivas. Na primeira, a denúncia da submissão dos operários a um sistema de vigilância, de fragmentação do trabalho, com o controle de toda a operação, num tempo minimizado para a realização das tarefas dos indivíduos, objetivando a otimização da produtividade. Como exemplo dessa denúncia, é possível examinarmos as cenas em que o presidente da *Electro Steel Corp* gerencia o ritmo da produção, a partir de um painel eletrônico, semelhante ao utilizado no sistema dos grandes presídios. Na segunda, Chaplin problematiza as questões sociais consequentes da Revolução Industrial, tal como o estado de miséria de muitos trabalhadores desempregados, dos movimentos políticos originados nessa época. Em decorrência desse contexto, o personagem principal da história, *Carlitos*, enlouquece, possibilitando um duplo processo de compreensão: ora alienação provocada pelo modelo econômico, ora resistência a tal modelo, numa recuperação da *liberdade do ser*, em relação aos mandos da indústria capitalista (FOUCAULT, 2010).

Num primeiro gesto de compreensão, o enredo do filme denuncia a trajetória de um operário levado à loucura, ao realizar diária e continuamente o mesmo movimento, sem intervalos de tempo. Essa repetição dos movimentos leva o referido personagem a um colapso nervoso, culminando em internamento e, posteriormente, na perda de seu emprego. Após um tempo no hospício, Carlitos encontra-se desempregado, lutando para sobreviver, em um contexto socioeconômico de desemprego, na Europa, na época, integrando um grupo social marginalizado socioeconomicamente. Todo esse contexto sociopolítico,

ideológico, porém, é apresentado sob o ponto de vista de uma comédia, a partir da qual percebemos a necessidade de sobrevivência entre sujeitos pobres, sem recursos, contando com a sorte, a esperteza para continuarem a procurar trabalho, a tentarem sobreviver com dignidade, em meio às adversidades. Ao lado do ponto de vista cômico, a materialidade fílmica deixa perpassar um discurso que adentra as questões históricas, registrando uma determinada época. Sob esse viés, realiza críticas severas ao modelo econômico vigente.

Por analisarmos uma *materialidade fílmica*, é importante observarmos ainda alguns aspectos pontuais concernente à mídia cinematográfica, dada a dimensão deste artigo. De acordo com Kristeva (1999, p. 410): “Vários sistemas significantes parecem existir sem se construírem necessariamente com o auxílio da língua ou a partir do seu modelo”. A referida linguista considera linguagens as seguintes materialidades: a fotografia, a música, a imagem, a gestualidade, os sinais visuais e o cinema, pois elas se configuram como atividades sociais, cuja competência é estabelecer um diálogo através de um determinado enunciado. Este, por sua vez, é realizado por meio de sua linguagem particular, com uma forma peculiar de relacionar os seus signos, dentro de uma sintaxe que lhe é própria.

Segundo essa estudiosa, à medida que o homem modifica o seu processo de dizer, a partir da escolha de uma dessas materialidades, o modo como a linguagem é colocada também é (re)significada. E, se nos primeiros momentos da constituição do ser humano, era constatada a primazia dos gestos para o ato de dizer algo, no mundo contemporâneo, verificamos também o gosto pelo visual. Foi desde a invenção do cinematógrafo que os sujeitos foram seduzidos pela concepção de se projetarem naquilo que pode ser visto e revisto; essa capacidade só foi permitida com a invenção da imagem em movimento, o cinema.

Sabemos também que o cinema é um fato de linguagem, cuja competência é fomentar um discurso controlado por uma fonte geradora, materializada a partir de imagens e de sons em qualquer realidade, sempre de modo ficcional. E, por conta de sua particularidade de composição textual, o cinema está à procura da sua própria sintaxe. O plano imagético caracteriza-se como uma ou várias frases, e a sequência delas formam um enunciado complexo do sistema discursivo.

Consideramos ainda a mídia, em geral; a cinematográfica, em particular, como um dispositivo, à luz de Foucault (2008), de Gregolin (2016). Consoante esse filósofo (2008, p. 244), os dispositivos são heterogêneos, na medida em que “[...] engloba(m) discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Em outras palavras, o dispositivo engloba o dito e o não dito, o dizer e o fazer; o dispositivo constitui a rede que interliga todos esses elementos. Essas redes, por sua vez, estão relacionadas ao poder o qual produz saber; corresponde a uma urgência histórica. O dispositivo é, pois, concebido como uma tática, uma estratégia que corresponde a uma certa necessidade histórica, de um certo momento histórico.

Deleuze (1996), revisando esse conceito na obra de Foucault, defende que um dispositivo é caracterizado por três dimensões, apesar de toda heterogeneidade: a primeira refere-se ao conceito segundo o qual todo dispositivo tem suas *curvas de visibilidade*; o dispositivo precisa, então, ter visibilidade. A segunda dimensão refere-se à enunciabilidade: todo dispositivo apresenta um aspecto de um dizer excessivo, na mesma medida em que o apaga obsessivamente. Esse jogo entre o dizer e o não dizer dos enunciados produz aquilo que o referido filósofo chama de *curvas de enunciabilidade*. A partir dessas duas dimensões, Deleuze (1996) afirma que os dispositivos têm seus regimes de luz, os de dizibilidade; têm uma certa maneira de

tornar algo muito visível e, ao mesmo tempo, ocultar outras coisas. Nesse sentido, como todo dispositivo, aquilo que se diz e aquilo que se mostra são controlados pelos poderes. A terceira dimensão dos dispositivos são as *linhas de força*, como algo que controla a visibilidade e a dizibilidade; consistem nos poderes controladores daquilo que se pode ou não dizer. Conforme Gregolin (2016), tais linhas estão sempre atuando e produzindo as subjetividades. Como consequência dessas três dimensões, é produzida uma quarta dimensão: as *linhas de subjetivação*. A subjetividade surge como um efeito de todos esses jogos, de tudo isso que se diz, de tudo isso que se mostra e se oculta, por isso Foucault (2013) defende que as linhas de subjetividade são linhas de fuga. Ainda consoante Gregolin (2016), esses dispositivos vão produzindo a subjetividade como algo móvel, em curso, algo em que nós estamos nos tornando.

A partir desse estudo, entendemos que tais dimensões do dispositivo podem ser encontradas na mídia: as *curvas de visibilidade*, pela constante superexposição de discursos, tornando-os extremamente visíveis; a *enunciabilidade*, a dizibilidade, na medida em que a mídia veicula excessivamente determinados discursos, apaga outros. Observamos ainda as *linhas de força*, haja vista o controle dos discursos circulados por ela (a mídia); as *linhas de subjetivação*, por ser capaz de produzir subjetividades.

No que diz respeito ao nosso *corpus*, para efeito deste capítulo, analisamos oito *sequências enunciativas* (SE), relacionadas ao filme, objeto de análise; uma SE, relativa a um recurso de propaganda eleitoral, de campanha de Fernando Haddad para a presidência, no segundo turno das eleições de 2018<sup>3</sup>. As análises são realizadas com base nas seguintes perguntas norteadoras da pesquisa: quais efeitos de sentido produzem

3 Essa sequência é representativa da constante reatualização dos discursos promovida neste/por este filme.

a disciplina, o controle sobre os empregados? Em que medida a iniciativa privada (não) promove a felicidade do homem (00:01:45)? Qual ordem do olhar se conforma a composição da imagem referente à cena em que Carlito é devorado pela máquina de produção (00:14:08)?

Por analisarmos *sequências enunciativas*, levamos em conta o conceito de enunciado de Foucault (1997b, p. 32):

[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro, *abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro*; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (*grifos nossos*)

É importante atentarmos para o fato de que o *enunciado* se inscreve *no campo da memória*, sob a *forma de qualquer registro*. Consoante Gregolin (2011, p. 86): “[...] o ‘enunciado’, na análise arqueológica de Foucault, não é exclusivamente linguístico, tem natureza *semiológica*”. Em *As palavras e as coisas* (1999), Foucault, ao analisar o quadro “*As meninas*” (Velásquez), chama atenção para o olhar do pintor, a contemplação do seu (do pintor) próprio objeto de sua arte. À luz do aporte teórico foucaultiano, encontramos bases para uma análise da materialidade fílmica. Ainda de acordo com Gregolin (2011, p. 87): “[...] a ‘semiologia’ pensada por Foucault tem natureza essencialmente histórica”.

Levamos em conta também o ponto de vista de Pêcheux (1999), segundo o qual é importante atentarmos para uma *outra materialidade* de análise, a imagem. Ele nos adverte sobre a necessidade de a Análise do Discurso repensar a relação com outras materialidades, além da linguística, haja vista a emergência de múltiplas materialidades na contemporaneidade. Pêcheux, então, revela-nos como outras materialidades discursivas, em particular, a imagem (*a recitação do mito*), são registradas na memória: “Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (1999, p. 50). A partir dessa relação, chega a considerar *a imagem* como *um operador de memória social* (p. 51). E continua: “Na transparência de sua compreensão, a imagem mostraria como ela se lê, quer dizer, como ela funciona enquanto diagrama, esquema ou trajeto enumerativo” (PÊCHEUX, 1999, p. 51). Nesse caso, ele considera a memória como *estruturação de materialidade complexa*, responsável pela movimentação parafrástica (o mesmo) e polissêmica (o diferente). Há, portanto, um jogo de força da memória, no que diz respeito ao acontecimento. Esse jogo, por sua vez, é responsável pela *movência dos sentidos* (GREGOLIN, 1997).

Consideramos o conceito de discurso à luz de Foucault (2011 [1976], p. 220 – 221), de acordo com o qual o discurso consiste em uma estratégia de argumentação:

[...] o discurso não deve ser compreendido como o conjunto de coisas que se diz, nem como a maneira de dizê-las. Ele está igualmente no que se diz, ou que se marca por gestos, atitudes, maneiras de ser, esquemas de comportamentos, manejos espaciais. O discurso é o conjunto das significações constrangidas e constrangedoras que passam através das relações sociais.

Trata-se, aqui, de mostrar o discurso como um campo estratégico no qual os elementos, as táticas, as armas não ces-

sam de passar de um campo ao outro, de permutar-se entre os adversários, de voltar-se contra os que os utilizam. É à medida que ele é comum que o discurso pode tornar-se a um só tempo num lugar e um instrumento de confronto.

[...]

O discurso é para a relação das forças não apenas uma superfície de inscrição, mas um operador

Para Foucault (2012 [1977], p. 248), por sua vez, o *discurso* deve ser tratado como “[...] uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado”. E, no que diz respeito ao *acontecimento*, Revel (2005, p. 13) esclarece que Foucault assim compreende acontecimento:

Por acontecimento, Foucault entende, antes de tudo de maneira negativa, um *fato* para o qual algumas análises históricas se contentam em fornecer a descrição. O método arqueológico foucaultiano busca, ao contrário, reconstituir atrás do *fato* toda uma rede de discursos, de poderes, de estratégias e de práticas”. [...] Entretanto, num segundo momento, o termo “acontecimento” começa a aparecer em Foucault de maneira positiva, como uma cristalização de determinações históricas complexas que ele opõe à ideia de estrutura: “Admite-se que o estruturalismo tenha sido o esforço mais sistemático para eliminar, não apenas da etnologia mas de uma série de outras ciências e até mesmo da história, o conceito de acontecimento.

As teorias *foucaultianas* buscam também ‘explicar a constituição do sujeito na trama da história’, colocando-o não como um sujeito dono de seu discurso, mas como um objeto historicamente constituído. Ressaltamos que a análise discursiva, pautada nesse filósofo, *não consiste em uma análise materialista do discurso*, uma vez que ele mesmo nega situar na base do sistema as forças produtivas; para ele, há relações muito mais complexas que ligam a tecnologia do poder e o desenvolvimento das forças produtivas (FOUCAULT, 2012 [1975]).

Atentamos igualmente para o desafio de Foucault (2003, p. 51) a respeito de como nós devemos agir diante de uma análise discursiva. Segundo ele, há três fatores condicionantes para realizarmos uma análise de discurso: “[...] questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante”. Da mesma forma, para esse filósofo, a análise do discurso não consiste em um desvelamento dos sentidos; ao contrário disso, ela aponta para o “jogo de rarefação imposta”.

Mediante o arcabouço teórico com o qual trabalhamos, entendemos que a abordagem desse filme é importante, na medida em que trazemos à baila a (re)leitura de um filme clássico, *Tempos Modernos*, atentando para a relação *discurso, história, sujeito*. E, como afirmado anteriormente, por a sua análise estar circunscrita a mais de uma área do saber (Mídia Cinematográfica, Análise do Discurso, Análise Arquegenealógica, História), julgamos que este trabalho apresenta uma natureza compósita, capaz de entender os efeitos da relação homem/capital, figuratizada pelo personagem *Carlitos*, um ícone cultural.

Conseqüentemente, a *reativação* desse personagem possibilita uma *movência de sentidos*, no que diz respeito ao contexto histórico em que a *materialidade fílmica* é criada. E, na medida em que tal *materialidade* é circulada, há uma *reatualização*<sup>4</sup> desses sentidos. Nessa direção, nesse estudo, tentamos ir além da *materialidade linguística*, na medida em que traçamos um paralelo entre *memória discursiva, discurso, cinema*. Daí a importância do seguinte ponto de vista Gregolin (2011, p. 92): “[...] devemos pensar que a relação entre materialidade (verbal e não verbal) é operadora da memória”. Nesse sentido,

4 Empregamos esse termo de acordo com Foucault (2009 [1969], p. 284), para quem a “reatualização” consiste na “[...] reinserção de um discurso em um domínio de generalização, de aplicação ou de transformação que é novo para ele”.

*Carlitos* é eternizado, ‘*Tempos Modernos*’ é ressignificado, estabelecendo uma tensão entre os movimentos *parafrásticos* e *polissêmicos*.

Quanto à organização deste trabalho, ele é composto pelos seguintes itens: esta introdução; revolução industrial: da disciplinarização dos sujeitos à resistência, em forma de loucura, ao longo do qual discutimos os postulados de Hobsbawm (1996), Taylor (1990), proporcionando-nos uma breve visão histórica acerca dos efeitos da Revolução Industrial; os de Foucault (1997a, 1997b, 2010, 2012 [1977], [1978]), acerca do poder/vigilância/punição/disciplinarização, da loucura, da resistência. E, ao longo da discussão teórica, analisamos o *corpus* discursivamente; as considerações finais.

Na sequência, apresentamos alguns aspectos históricos sobre a revolução industrial, a disciplinarização dos sujeitos.

### **Revolução industrial: da disciplinarização dos sujeitos à resistência, em forma de loucura**

Em primeiro lugar, explicitamos que o nosso olhar histórico sobre a Revolução Industrial não se refere à determinação de uma relação de causa e consequência desse processo, a qual aponta para uma perspectiva linear da História. Ao contrário disso, nós a observamos consoante Foucault (1997b), para quem ela constitui um gesto de interpretação. Em vez de procurarmos sujeitos fundadores, continuidade, totalidade, buscamos *efeitos discursivos*. Nesse sentido, “as coisas e os sujeitos não preexistem aos discursos, ao contrário, são esses que os constituem” (GREGOLIN, 2016, p. 6). Por conseguinte, olhar a história nos possibilita a compreensão do presente, objetivando tecer crítica a/sobre ele. Tentamos, assim, fazer um breve estudo da Revolução Industrial, considerando uma possível historicização das relações entre práticas, e, finalmente, ten-

tando compreender como esse processo foi responsável pela disciplinarização dos corpos; como determinados discursos (e não outros) foram cristalizados (GREGOLIN, 2016). Nessa direção, tentamos articular a História e a análise discursiva.

Como observado anteriormente, o filme *Tempos Modernos* (1936) tece uma crítica acerca dos efeitos do capitalismo, da indústria sobre o homem, daí a necessidade de compreendermos alguns acontecimentos decorrentes da Revolução Industrial. Este fenômeno é reconhecidamente responsável por grandes mudanças na estrutura social, mediante a inauguração de novas técnicas de produção. Tais técnicas, por sua vez, promoveram a animalização dos seres humanos, dada a massificação a que foram expostos. Essa relação entre homens e animais pode ser verificada nas *sequências enunciativas* 1 e 2 (SE<sub>1</sub>, SE<sub>2</sub>), no estabelecimento da relação entre animais e homens, aqueles levados para o corte; estes adentrando a indústria.

Figura 1: SE1 – as ovelhas (00:01:28)



Figura 2: SE2– os operários (00:01:31)



A sequência dessas cenas apresenta a entrada dos trabalhadores na indústria. A superposição das imagens promove uma reflexão concernente à massificação do ser, ao seu apagamento enquanto indivíduo, revelando a animalização do homem no contexto capitalista. Com a industrialização, o caminho do homem passa a ser direcionado de acordo com as necessidades das empresas, que, por sua vez, descartam a racionalidade

de de seus trabalhadores. Tal como as imagens são dispostas, entendemos que, assim como o destino de rebanhos é geralmente o abate, as indústrias *sacrificam* seus funcionários em favor do lucro e da produção, ao submetê-los a um trabalho exaustivo, e, principalmente, ao concebê-los apenas enquanto parte do processo produtivo.

E, como bem defende Pêcheux (1999), a *imagem* consiste em um *operador* da memória social. Esta, por seu turno, constitui a *estruturação de materialidade complexa*, responsável pela movimentação parafrástica (o mesmo) e polisêmica (o diferente). As imagens construídas nessa materialidade fílmica são *reatualizadas* constantemente, promovendo novos sentidos. Como prova cabal desse processo, observamos imagens circuladas na/pela campanha presidencial, no Brasil, no segundo turno das eleições (2018), em que há o embate entre duas forças opostas: uma de extrema direita, a qual promove uma reativação de valores nazistas; a outra, de esquerda, defensora dos direitos humanos. Consideramos que a *sequência enunciativa* (SE<sub>3</sub>) abaixo apresenta a tensão entre paráfrase e polissemia, na medida em que, tal como a materialidade fílmica em questão, sugere que a afiliação aos discursos nazistas consiste em uma animalização do ser. As ovelhas pintadas de verde e amarelo não só remetem às cores da Bandeira de Brasil como retomam os seguidores dos ideais nazistas, defendidos pelo candidato Bolsonaro. Entendemos que há uma remissão à figura 1 (SE<sub>1</sub>), revelando uma *movência de sentidos*.

Figura 3: SE<sub>3</sub> – Post de campanha de Haddad<sup>5</sup>

Dando continuidade à historicização da indústria, de acordo com Hobsbawm (1996), a Revolução Industrial, depois da invenção da agricultura e das cidades, foi o acontecimento histórico mais importante da humanidade. Ele reconhece, entretanto que, mesmo antes desse acontecimento, a Grã-Bretanha já se mostrava muito à frente de suas concorrentes, no que diz respeito à produção e ao comércio. Quanto às consequências dessa revolução, esse autor esclarece que o maior impacto produzido foi de ordem social, haja vista a transição para essa nova economia gerar aumento do número populacional, migração do homem do campo para a cidade, miséria entre os pobres e descontentamento de boa parte da população. Por conseguinte, surge uma revolução social sob a forma de insurreição dos trabalhadores explorados pelas indústrias.

A crítica ao consequente desequilíbrio social pode ser observada na *sequência enunciativa 4* (SE<sub>4</sub>), exposta abaixo:

<sup>5</sup> Recebido por WhatsApp, em 13/10/2018.

Figura 4: SE4 – a moça faminta do cais (00:21:33)



Na cena a que se refere a SE<sub>4</sub>, assistimos à menina do cais (Paulette Goddard) roubando bananas para alimentar suas irmãs e seu pai, trabalhador desempregado. Este, por seu turno, durante uma manifestação de trabalhadores desempregados, é assassinado, complicando a vida da menina. Com a sua morte, as irmãs mais novas são levadas para um orfanato, e a *moça inominada* foge antes de também ser levada para a referida instituição. Ela passa, então, a viver de pequenos furtos e a fugir da polícia. Na *sequência enunciativa* em análise, a *animalização do indivíduo* é retratada no momento em que a personagem rouba bananas, remetendo-nos a gestos realizados por *macacos*. Além disso, ao fato da inexistência de um nome próprio subjaz a animalização, o apagamento do *ser* único, identificável.

No que diz respeito às insurreições dos trabalhadores, os industriais optaram pela redução de custos, dos salários dos trabalhadores, pois estes eram os que poderiam ser reduzidos mais facilmente. Além disso, incluíram máquinas substitutivas do trabalho humano, com a consequente substituição de trabalhadores especializados por operadores de máquinas,

cuja remuneração era extremamente baixa. Quanto a essa última medida, Hobsbawm (1996) discute sobre a drástica redução do salário semanal.

De igual forma, o referido historiador discute sobre a *resistência* dos trabalhadores, sob o olhar dos patrões, entendida como resultante da preguiça dos empregados, cuja tendência comportamental era o trabalho suficiente para a aquisição do mínimo para sua manutenção. Diante de tal comportamento, estabeleceram-se algumas medidas disciplinares: a aplicação de multas, o uso do código do Patrão e Servo (lei em favor dos empregadores), a diminuição dos salários, forçando a presença dos trabalhadores nas indústrias durante toda a semana. Um outro meio de controle de desvios comportamentais relacionava-se ao controle dos trabalhadores especializados sobre aqueles com grau de especialização inferior. Além disso, sobretudo nas fábricas, mulheres e crianças eram preferencialmente contratadas, devido aos baixos salários, à maior facilidade de controle de rebeliões.

No que concerne ao modelo industrial, segundo o qual há um controle de um trabalhador sobre o outro, é uma característica do *taylorismo*, cujas concepções apresentam alguns princípios, quais sejam: o do planejamento, substitutivo dos métodos empíricos por cientificamente testados; o da seleção, baseado na seleção de trabalhadores com aptidões para o exercício de determinada função<sup>6</sup>; o do controle, pautado na vigilância constante da realização do trabalho; o da execução, fundamentado na distribuição de responsabilidades, observando o trabalho disciplinado (TAYLOR, 1990). Essas características são evidenciadas na *sequência enunciativa 5* (SE<sub>5</sub>) abaixo:

<sup>6</sup>Taylor (1990) defendia que havia homens para planejar o trabalho; outros, para executá-lo. Isso porque ele entendia que o executor, por estar adaptado a sua função, não seria capaz de entendê-la, ou por incompetência intelectual ou mental.

Figura 5: SE5 – execução do trabalho de Carlitos (00:03:34)



Nesse modelo, os trabalhadores são obrigados a efetuarem apenas uma tarefa agil e mecanicamente, em um único ponto da linha de produção, sem conhecimento sobre o produto final. Nessa cena, observamos *Carlitos*, sob a inspeção de seu supervisor, exercendo a sua função na fábrica: apertar parafusos. Tal cena figurativiza a mudança do modo de produção, a conseqüente perda de direito, de poder do homem sobre seu próprio trabalho: antes artesão, agora operário.

Quanto a esse princípio (o da execução), no filme, ele é também figurativizado pela vigilância constante do dono da fábrica, remontando ao sistema “prisional”. Os sujeitos operários são interpolados por tal vigilância, transformando seus corpos em *corpos dóceis*. Consoante Foucault (1997a), o corpo (instrumento intermediário) é colocado num sistema de coação, de privação, de obrigação e de interdições. Em consequência disso, ele é *docilizado*. Ainda conforme esse filósofo (1997a, p. 124):

Nas fábricas que aparecem no fim do século XVIII, o princípio do quadriculamento individualizante se complica. [...] É preciso ligar a distribuição dos corpos, a arrumação espacial do aparelho de produção e as diversas formas de atividades na distribuição dos ‘postos’.

Com essa distribuição de lugares nas fábricas, é possível, ao percorrer o corredor central, exercer simultaneamente uma vigilância geral e individual dos operários. Isso permite ao supervisor, além de acompanhar todo o processo de fabricação, verificar o comprometimento dos funcionários em relação à tarefa a ser executada (isto é, a qualidade de seu trabalho), compará-los entre si e classificá-los de acordo com suas habilidades. Dito de outra maneira, segundo Foucault (1997a), o quadriculamento possibilita, nas indústrias, a análise da força de trabalho em unidades individuais. Nesse caso, os elementos são permutáveis, haja vista sua definição ocorrer por meio do lugar que cada um ocupa, assim como pela distância que os separa na série. Dessa forma, a unidade diz respeito à posição que cada indivíduo assume, aos lugares que ele ocupa na fila. Nessa perspectiva, Foucault (1997a, p. 143) assim caracteriza a disciplina: “[...] individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”.

Nesse caminho, para Foucault (1997a), a primeira das grandes operações da disciplina é, com efeito, a elaboração de “quadros vivos”, possibilitando a transformação de multidões desordenadas, sem utilidade ou perigosas, em multiplicidades organizadas. Sobre essa questão, o autor argumenta que, no século XVIII, o quadro consistia numa técnica de poder e num processo de saber, isto é, numa tática de ordenamento espacial dos homens, de taxonomia, de espaço disciplinar. No entanto, dependendo de sua utilização, o quadro não exercia a mesma função. Esse filósofo explica seu ponto de vista da seguinte forma:

Enquanto a taxonomia natural se situa sobre o eixo que vai do caráter à categoria, a tática disciplinar se situa sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo. Ela permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade

dada. Ela é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar “celular” (FOUCAULT, 1997a, p. 146).

Finalmente, quanto ao controle do tempo, Foucault (1997a) esclarece que, durante muitos anos, a rigidez com que o tempo era tratado nas empresas advinha de uma postura também religiosa. No século XIX, por exemplo, quando se decidia utilizar a mão de obra das populações rurais nas indústrias, havia um apelo a congregações, a fim de acostumar essas pessoas ao trabalho em oficinas, enquadrando-as no que o autor chama de *fábricas-conventos*. Por conseguinte, o tempo, medido e pago, não poderia conter impurezas ou defeitos, seria de boa qualidade. Para isso, o corpo permaneceria, durante todo o expediente, aplicado ao trabalho que lhe foi ordenado. Em decorrência disso, no controle disciplinar, há o estabelecimento de uma melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, condicionando sua eficácia e rapidez: “[...] bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil [...]. Um corpo bem-disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto” (FOUCAULT, 1997a, p.149). Em outros termos, para o referido autor, a base de um gesto eficiente é sempre um corpo disciplinado.

No filme em análise, a vigilância constante do dono da fábrica figurativiza o controle do tempo, com vistas à *docilidade do corpo* (FOUCAULT, 1997a). Como mencionado anteriormente, o grande relógio da fábrica sugere esse controle, perpassando a ideia de que os operários estão sempre correndo contra o tempo, em constante produção, pois é proibido *perder tempo*. Remetemos, então, a Gregolin (2003, p. 100) que assim analisa a relação do tempo, o controle dos corpos, em estudo sobre a instauração, nas cidades brasileiras, do *relógio*, em comemoração dos 500 anos do ‘descobrimento’ do Brasil: “O tempo, que não é controlado pelo indivíduo, mas pelo poder, será sempre inexorável, que lhe determina a ação. O tempo, assim,

não é próprio, individual, mas coletivizado pelo sistema de controle e a ele subordinam-se os corpos”.

Quanto a *Tempos Modernos*, o industrial, na medida em que lança mão de câmeras, controlando a velocidade da produção, os intervalos dos funcionários, remete-nos à figura arquitetural do panoptismo: “O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto” (FOUCAULT, 1997a, p. 167). Esse modelo de vigilância, controle, pretensamente, serviria para uma boa produção. Essa observação constante do industrial é constatada na *sequência enunciativa 6* (SE<sub>6</sub>), abaixo apresentada. De igual modo, constatamos o argumento dos industriais, segundo os quais os operários seriam preguiçosos (HOBESBAWM, 1996; TAYLOR, 1990).

Figura 6: SE6 – o ‘olho vigilante’ do patrão (00:05:15)



Ainda no que diz respeito à *disciplinarização dos corpos*, por meio do controle do tempo, observamos as *sequências enunciativas 7 e 8* (SE<sub>7</sub>, SE<sub>8</sub>) apresentadas a seguir:

Figura 7: SE<sub>7</sub> – MAA (00:09:28)Figura 8: SE<sub>8</sub> – Carlitos e a MAA (00:10:06)

No modelo taylorista de produção, como já discutido anteriormente, é determinado um tempo mínimo para que os operários realizem suas tarefas, sem prejuízo para todo o processo de fabricação. Esse princípio também é retratado na cena indicada pela SE<sub>5</sub>, observada anteriormente, em que *Carlitos* repete o mesmo movimento de modo cada vez mais rápido. No filme, no entanto, o referido personagem não consegue sincronizar seu trabalho com a velocidade da esteira, com a consequente geração de grandes confusões. Essa inadaptação de *Carlitos*, tratada de modo cômico na cena, consiste em uma denúncia acerca da submissão do homem ao ritmo imposto pela máquina, pelo sistema capitalista. A cena, então, denuncia o aprisionamento do corpo em um sistema que visa a sua exploração dentro de um período de tempo cronometrado (FOUCAULT, 1997a).

As SE<sub>7</sub> e SE<sub>8</sub>, por sua vez, dizem respeito às cenas em que a *Máquina Automática de Alimentação* (MAA) é testada em *Carlitos*. Com essa máquina, os industriais objetivam alimentar os funcionários sem a necessidade de pararem a produção na hora reservada para o almoço. Esse momento é considerado,

pelos donos de indústrias, como perda de tempo, de dinheiro. Isso nos remete, mais uma vez, ao que Foucault (1997a) discute sobre as disciplinas. Essas cenas concretizam uma crítica à grande exploração do proletariado pelo sistema capitalista, que, por sua vez, não cessa de apresentar novas tecnologias propiciadoras de geração de riqueza oriunda do abuso da mão de obra dos trabalhadores.

Como observado anteriormente, ainda no que diz respeito aos pressupostos do *taylorismo*, a anulação e robotização dos trabalhadores responsáveis pela execução de tarefas repetitivas também podem ser verificadas ao longo do filme: a fragmentação do trabalho, a repetição dos mesmos movimentos. Consoante Taylor (1990):

A tarefa é sempre regulada, de sorte que o homem, adaptado a ela, seja capaz de trabalhar durante muitos anos, feliz e próspero, sem sentir os prejuízos da fadiga [...] à primeira vista parece que o sistema tende a convertê-lo em mero autômato, em verdadeiro boneco de madeira [...] o treinamento do cirurgião tem sido quase idêntico ao tipo de instrução e exercício que é ministrado ao operário sob a administração científica, e permite realizar trabalhos elementares de mecânica em ambiente mais agradável, de interesse mais variado e recebendo salários mais elevados. [...]. Este trabalho é tão grosseiro e rudimentar por natureza que acredito ser possível treinar um gorila inteligente e torná-lo mais eficiente que um homem no carregamento de barras de ferro. (TAYLOR, 1990, pp. 42; 92; 43; 53).

Quanto a uma primeira compreensão acerca da *loucura* do personagem, entendemos que *ela* é decorrente do cumprimento de tais princípios pelo personagem *Carlitos*, haja vista o excesso de esforço repetitivo. Na *sequência enunciativa* que rememora esses aspectos (SE<sub>9</sub>), esse personagem é *engolido* pela máquina da linha de montagem da qual sai louco, repro-

duzindo, sem parar, o mesmo movimento realizado enquanto trabalha (apertar parafuso). Entendemos que esse gesto de o *indivíduo ser engolido pela máquina* pode figurativizar uma crítica ao processo de industrialização, que concebe o homem como simples parte da grande máquina. Nesse sentido, a consequente *loucura* de Carlitos simboliza a alienação dos trabalhadores provocada pelo sistema em questão.

Figura 9: SE<sub>9</sub> – Carlitos engolido pela máquina (00:14:08)



Segundo Foucault (1997a), essa alienação somente é possível por meio da *docilização do corpo* como forma de torná-lo útil, obediente. No capitalismo, a especialização do trabalho é um dos principais meios para se conseguir essa docilização, pois o trabalhador não tem mais conhecimento acerca da riqueza que sua força de trabalho produz. Além disso, por estar condicionado a um ritmo frenético de produção, o operário deixa de pensar sobre o sentido da realização de suas tarefas.

Ainda no que diz respeito à loucura desse personagem, podemos compreendê-la sob o ponto de vista de Foucault (2010). Para o referido autor, a loucura produz um saber proibido nas artes, na literatura, na filosofia:

Sem dúvida, uma vez que é saber proibido, prediz ao mesmo tempo o reino de Satã e o fim do mundo; a última felicidade e o castigo supremo, o todo-poder sobre a terra

e a queda infernal (p. 21). [...] Em todos os lados, a loucura fascina o homem (p. 22) (grifos nossos). [...] Erasmo reserva aos homens do saber um bom lugar em sua ronda dos loucos [...] (p. 23). [...] a loucura está ligada ao homem, a suas fraquezas, seus sonhos e suas ilusões (p. 24). [...] Loucura só existe em relação à razão (p. 33).

Por conta de tais afirmações, entendemos a loucura desse personagem não só como uma crítica à consequência do modelo econômico capitalista, mas também como um gesto de *resistência do trabalhador*. Isso pode ser reiterado na seguinte abordagem de Foucault (2010, p. 183 - 184):

Entre o louco e o sujeito que pronuncia ‘esse aí é um louco’, estabelece-se um enorme fosso, que não é mais o vazio cartesiano do ‘não sou esse’ mas que está ocupado pela plenitude de um duplo sistema de alteridade: distância doravante inteiramente povoada de pontos de referência, por conseguinte mensurável e variável; o louco é mais ou menos diferente no grupo dos outros que, por sua vez, é mais ou menos universal (p 183) (grifos nossos).

A loucura tem uma dupla maneira de portar-se *diante* da razão; ela está ao mesmo tempo *do outro lado e sob seu olhar* (p. 184)

À luz de tais argumentos, tentamos responder, finalmente, a última pergunta norteadora da pesquisa: *qual ordem do olhar se conforma a composição da imagem referente à cena em que Carlito é devorado pela máquina de produção (00:14:08)?* Entendemos que o gesto de devoração de *Carlitos* pela máquina pode ser também argumentado como a libertação do homem das amarras do modelo de trabalho vigente, na medida em que o seu olhar é revelador de felicidade, em contraposição ao seu companheiro de trabalho. Essa felicidade, por seu turno, não implica na alienação do indivíduo, mas na subjetivação do indivíduo capaz de sair da posição em que se encontrava anteriormente. Ao sair da máquina, *Carlitos* é considerado louco, foge do hospício, encontra, por fim, a menina inominada, com

quem segue a sua vida. Nessa perspectiva, para encontrar a felicidade tão almejada, ele se subjetiva enquanto louco. Consoante Foucault (2010, p. 518): “*Do homem ao homem verdadeiro*, o caminho passa pelo *homem louco*. [...] A verdade do homem só é dita no momento de seu desaparecimento; ela só se manifesta quando já se tornou outra coisa que não ela mesma” (*grifos do autor*).

Em seguida, apresentamos algumas considerações finais.

### **Breves considerações finais**

Consoante Deleuze (1996), Foucault (2008), consideramos a mídia enquanto um dispositivo de poder, por apresentar as dimensões concernentes a ele: as *curvas de visibilidade*, pela constante superexposição de discursos, tornando-os extremamente visíveis; a *enunciabilidade*, a dizibilidade, na medida em que a mídia se refere excessivamente a determinados discursos, apagando outros. Observamos ainda as *linhas de força*, haja vista o controle dos discursos circulados por ela (a mídia); as *linhas de subjetivação*, por ser capaz de produzir subjetividades.

Por ser um dispositivo de poder, entendemos que os discursos circulados neste/por este filme estão em constante processo de *reatualização*, em conseqüente *movência de sentidos*. É por esse motivo que entendemos que a SE<sub>3</sub> consiste em uma *reatualização* discursiva, promovendo novos discursos no eixo do intradiscurso (o da atualidade). Como observado, a SE<sub>3</sub> exposta apresenta a tensão entre paráfrase e polissemia, na medida em que, tal como a materialidade fílmica em questão, sugere que a afiliação aos discursos nazistas consiste em uma animalização do ser.

Quanto ao filme em estudo, *Tempos Modernos*, de um lado, as análises revelam o processo de *animalização do indivíduo* como consequência da ação desumanizadora sobre o homem, resultante dos problemas advindos da Revolução Industrial, principalmente no que concerne à miséria em que vivia a classe trabalhadora da época. Ainda consoante Foucault (1997), há a *disciplinarização dos corpos* e as relações de poder nas indústrias, cujo modelo disciplinar consiste no controle do espaço e do tempo, remontando ao sistema *prisional*. De igual modo, por meio das teorias desse mesmo autor, de um lado, constatamos o processo de *mecanização do trabalho e a consequente loucura*, decorrente da *docilização* do corpo, da alienação do indivíduo. De outro lado, analisamos a loucura como uma forma de *subjetivação do indivíduo*, na medida em que ele se constitui único, particular. Nesse sentido, a loucura consiste em um gesto de *resistência*.

Essa dupla significação perpassa todo o filme *Tempos Modernos* (1936), cuja sustentação temática se encontra na relação homem – trabalho – loucura - felicidade. No entanto, em um mundo capitalista em que o homem é explorado, disciplinarizado e alienado de diversas formas, essa felicidade só é alcançada no delírio, como acontece com os personagens principais da trama, ao recriarem a ideia do paraíso como sendo a posse de bens materiais. Tal perspectiva nos remete a Foucault (2010), para quem Cervantes constitui a loucura pela identificação romanesca, a inquietação quanto à relação real e imaginário, a comunicação entre a invenção fantástica e as fascinações do delírio. Nesse contexto, entendemos que Chaplin (1936) *reatualiza* o delírio quixotesco, atribuindo-lhe um caráter cômico.

## Referências

- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhet. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1997a.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1997b.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.
- FOUCAULT, M. [1969] O que é um autor? In: MOTTA, M. de B. da. *Ditos e escritos III*. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Petrópolis: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, M. *História da loucura: na Idade Clássica*. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- FOUCAULT, M. [1976]. O discurso não deve ser considerado como. In: MOTTA, M. de B. da (org.). *Ditos e escritos VII: Arte, epistemologia, filosofia, história da medicina*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. P. 220 – 221.
- FOUCAULT, M. [1977]. Poder e saber. In: MOTTA, M. de B. da (org.). *Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 219 - 235.
- FOUCAULT, M. [1977] Poderes e estratégias. In: MOTTA, M. de B. da (org.). *Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 236 - 246.
- FOUCAULT, M. [1978] A sociedade disciplinar em crise. In: MOTTA, M. de B. da (org.). *Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 261 - 263.
- FOUCAULT, M. [1978] Diálogos sobre o poder. In: MOTTA, M. de B. da (org.). *Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 247 - 260.
- GREGOLIN, M. R. V. Discurso e memória: movimentos na bruma da História. In: *Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências*. Marília: UNESP, 1997, p. 45-58.

GREGOLIN, M. R. V. O Acontecimento Discursivo na Mídia: metáfora de uma breve história do tempo. In: GREGOLIN, M. do R. V. (org.). *Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003. p. 95 – 110.

GREGOLIN, M. R. V. Análise do discurso e semiologia: enfrentando discursividades contemporâneas. In: PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. *Discurso, semiologia e história*. São Carlos: Claraluz, 2011. p. 83 – 105.

GREGOLIN, M. do R. V. *Discurso, história e a produção de identidades na mídia*. 2016. Disponível em: <http://geadaararaquara.blogspot.com.br/2016/04/discurso-historia-e-producao-de.html>

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX*. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRISTEVA, J. *História da linguagem*. São Paulo, 1986.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar. *Linguística: questões e controvérsias*. Série Estudos 10. Uberaba, Minas Gerais, 1984. p. 9 – 26.

ORLANDI, E. P. discurso e argumentação: um observatório do político. *Forum Linguístico*. Florianópolis, n. 1 (73-81), jul. - dez. 1998

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD – 69). in GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia Mariani (et al). Campinas, SP: Pontes, Editora da UNICAMP. 1997. p. 61 – 161.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. (et al). *Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. *Discurso, semiologia e história*. São Carlos: Claraluz, 2011.

REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos: Clara luz, 2005.

SARGENTINI, V. M. O. Contribuições da semiologia histórica à análise do discurso. In: PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. *Discurso, semiologia e história*. São Carlos: Claraluz, 2011. p. 108 – 126.

TAYLOR, F. W. *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas, 1990.

TEMPOS MODERNOS. Direção Charles Chaplin. (1936). Alemanha. <https://www.youtube.com/watch?v=HAPiYrEzC4> (preto e branco, legenda-do).

# Docência, aposentadoria e velhice em *O sonho e a sina*, de Núbia Marques

MARIA LEÔNIA GARCIA COSTA CARVALHO\*

## Introdução

Dando sequência a trabalhos anteriores, o presente estudo se volta à análise de discursos femininos em Aracaju/Sergipe, desta vez, a partir de uma obra sergipana, intitulada “O sonho e a sina”, da escritora Núbia Marques, publicada na década de 1960, cujo personagem central, Anastácia, confunde-se com a autora reunindo em si a tríade mulher, mãe e professora.

Embora a obra apresentada para análise se configure como narrativa literária, em que o plano ficcional tem um merecido peso, ela não deixa de se basear em um período histórico vivido em terras sergipanas, especificamente em Aracaju, e nos traz informações valiosas sobre a época em que se deu a narrativa, o papel da mulher numa sociedade eminentemente

\* Professor Associado da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Email: marialeoniagarcia@yahoo.com.br

patriarcal, o tratamento que era dispensado à educação, aos professores e como eram vistos pela sociedade da época. Outra questão que também se salienta e se sobrepõe às demais é a da velhice, que traz em si o desencanto e a amargura, não apenas pela decadência física que tolhe o ser humano em seus movimentos e ações, mas pelo abandono e descrédito social a que é submetido.

O livro em análise, ainda que publicado na década de 1998, reflete toda uma conjuntura ideológica e social da primeira metade do século XX e início da segunda, fazendo referência, inclusive, a fatos que ocorreram na década de 1940, no período da segunda guerra mundial, o que nos leva a inferir que ou foi escrito em época anterior, ou rememora fatos antecedentes relacionados à vida da autora. Também faz referência às décadas de 1950 e 1960, ao fazer alusões a mulheres que eram ícones de beleza da época (Marilyn Monroe, Brigitte Bardot), à chegada da mídia televisiva e à ditadura militar. Tudo indica que se trata de uma “escrita de si”, não apenas por ser narrado em primeira pessoa, mas pelas semelhanças que apresenta com a biografia da autora. Em sua mocidade, Núbia Marques viveu no Rio de Janeiro, frequentou o curso de Belas Artes, dedicou-se à escrita, escrevendo romances e poesias. Ao voltar para Aracaju, na década de 1950, fez concurso para o estado lecionando como professora de Português e Literatura e, posteriormente, sendo docente da Universidade Federal de Sergipe.

Pretende-se, nesse trabalho, analisar sob a ótica da Análise do Discurso de linha francesa os discursos sobre a mulher, docência, velhice e aposentadoria, presentes na obra “O sonho e a sina”, da autora sergipana Núbia Marques, com o intuito de neles explorar não somente subsídios que nos levem a melhor entendimento da condição da mulher, da situação dos docentes e da educação da época em que foi escrito o romance, como também os efeitos de sentido desses discursos.

sos, cotejando-os, se possível, aos de nosso tempo, sobre os mesmos temas.

Intenta-se, também, observar nas práticas discursivas da personagem feminina, o ser desejanste, ou seja, o ser da linguagem e do desejo que se manifesta não apenas pelos lapsos e furos da escrita, mas por trazer em si “a ambiguidade e o equívoco que mantém a tensa relação entre o dentro e o fora, entre o corpo do sujeito e o corpo social”(ORLANDI, 2006). Para realizar tal intento, cabe aqui esclarecer que pensar o contraditório movimento dos dizeres sobre temas como estes não significa que tais discursos caminhem por si mesmos, pois, mesmo partindo da ótica de um dado sujeito, eles são processuais e se efetivam nas práticas sociais.

Por tratar-se da análise de um discurso literário sob a ótica da AD pêcheuxtiana, utilizamos, minimamente, algumas noções da teoria literária ao esclarecer questões relativas à obra, e a teoria do discurso, procurando unir a Linguística, a História e a Psicanálise na análise do *corpus* selecionado. Recorremos, ainda, a dados da história de Sergipe e a outras disciplinas, quando necessário, com a finalidade não só de elucidar fatos ou de circunstanciar o período abordado, mas de construir uma forma de conhecimento particular a um objeto específico. Na constituição do *corpus* para análise, selecionamos segmentos discursivos da obra em estudo relacionados aos objetivos perseguidos e aos temas explorados.

Por questão de sistematização, dividimos o trabalho em três seções distintas: 1. Teorias que subsidiam; 2. A obra 3. Percursos da mulher em Sergipe no final do séc. XIX e primeira metade do XX; 4. Análises: i. ii. A docência; iii. Velhice e a aposentadoria.

## Teorias que subsidiam

Falar sobre a subjetividade é algo que causa ao pesquisador certa tensão, talvez pelo fato de que para um “sujeito” investigador (no caso o pesquisador) falar sobre como se constitui o “sujeito do discurso” investigado não é algo fácil, tanto pelo fato de que há várias teorias que tentam explicar tal questão e é necessário fazer escolhas dentre as possibilidades que se nos oferecem, como pelo fato de que se trata de uma categoria complexa, uma vez uma vez que todo sujeito é portador de um corpo complexo, submetido a condições naturais e sociais, portanto, a agressões biológicas, sociais e psicológicas. Segundo Osório (2015),

Escolher o sujeito para tentar compreendê-lo, por alguns artefatos das práticas sociais (regularizações) ou pelas tentativas de exercer o cuidado de si (desregularizações), em comum, exercícios constantes de possibilidades de sobrevivência, entre as buscas, escolhas e realizações, entre os desejos e frustrações, entre o possível e o impossível o que não se limita a condições meramente subjetivas e objetivas [...] (OSÓRIO, (2015, p.53).

Sem dúvida alguma, Osório nos adverte para a dificuldade que tem o analista do discurso de buscar um equilíbrio entre esses diversos campos e condições, quer fisiológicas, sociais, emocionais e históricas (acrescento), decisivas na constituição desse sujeito, ameaçado interior e exteriormente, de formas discretas ou não que lhe causam sofrimento, desilusão ou esperança e desejo de superação.

Na tentativa de fazer escolha dentre as possíveis opções, voltamo-nos para o sujeito social, histórico (portanto ideológico) e perpassado pelo inconsciente, inscrevendo-nos na Análise do Discurso (AD) pecheutiana.

Conforme nos adverte Orlandi (2012, p. 23-24), a AD é tratada como uma disciplina não positiva, que se faz no “entremeio”,

isto é, “ela não acumula conhecimentos meramente, pois discute seus pressupostos continuamente”. Para ela, essas formas de disciplina que denomina de entremeio não são interdisciplinares, pois não se formam entre disciplinas, mas na sua contradição. Enfatiza ainda a autora que é esse espaço da contradição que faz emergir o real da dispersão das diversas disciplinas e a necessidade de uma reorganização histórica das relações das diversas regiões do saber, não esquecendo de incluir aí a relação linguagem-ideologia.

Para a AD, as práticas discursivas se constituem por meio de uma relação dialética entre língua e história, relação essa sobredeterminada pelas formações ideológicas (FI) que se ancoram em formações discursivas (FD). Normalmente, as FD funcionam através de um sistema de pré-construídos e paráfrases, em que elementos irrompem à superfície do discurso impondo um sentido pré-estabelecido, ou os enunciados são retomados e reformulados num sistema incessante para delimitar suas fronteiras e resguardar sua identidade, daí porque não podem ser consideradas homogêneas e transparentes. Pêcheux já em fase mais avançada recomenda suprimir a homogeneidade e a transparência na esfera do discurso.

A relação com a ideologia se encontra na base da constituição do sujeito do discurso em Pêcheux ao se inspirar em Althusser, mas, segundo Silva-Sobrinho (2007, p.61), Pêcheux questiona a concepção reprodutora de ideologia, cuja função primordial era a de interpelação dos indivíduos, situando-os em seus lugares sociais sem que houvesse por parte deles reações de resistência ou falhas. E embora tenha Althusser como ponto de partida, ao dizer que “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”, vai além, ao considerar que:

essa lei constitutiva da Ideologia nunca se realiza ‘em geral’, mas sempre através de um conjunto complexo determinado de formações ideológicas que desempenham no interior desse conjunto, em cada fase histórica da luta

de classes, um papel necessariamente desigual na reprodução e na transformação das relações de produção (...) (PÊCHEUX e FUCHS, 1977, p. 167).

Como se percebe, a Análise de Discurso, ao construir a categoria teórica do sujeito, o faz, desde o início, pautando-se por uma singularidade marcante. O sujeito do discurso não é apenas o sujeito ideológico de Althusser, nem apenas o sujeito do inconsciente de Freud, também não é apropriado classificá-lo como uma união entre essas duas partes. A diferença do desse sujeito é o papel de intervenção da linguagem, na perspectiva de materialidade linguística e histórica que a AD lhe atribui. A Análise de Discurso consegue modificar a maneira como era abordado o papel da linguagem, bem distante do aspecto meramente formal e categorizador a ela atribuído por uma visão estruturalista mais redutora em sua origem.

A linguagem, pela visão discursiva, ganha um traço fundacional na constituição do sujeito e do sentido e vai distinguir-se também da condição que lhe confere a psicanálise. A AD caracteriza-se, como se vê, desde o seu início, por um viés de ruptura a toda uma conjuntura política e epistemológica e pela necessidade de articulação a outras áreas das ciências humanas, especialmente a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. Posteriormente a Psicanálise, com sua teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, possibilitou a reconfiguração do sujeito como também afetado pelo inconsciente. O que a AD pleiteia da psicanálise é uma teoria não subjetiva do sujeito.

Segundo Teixeira (2005), a psicanálise não comparece como uma região a mais ao lado das três outras que constituem o quadro epistemológico da AD (O materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso); ela o atravessa, ou seja, afeta os três campos indicados. Ao defender que a psicanálise é chamada a intervir não na intenção de buscar uma comple-

mentação à teoria do discurso ou à linguística, Teixeira recorre a Authier Revuz e a Nina Leite. Segundo ela, Authier Revuz postula sobre a necessidade de explicitação de uma exterioridade teórica para a linguística, já que ela se ocupa dos fatos enunciativos e discursivos, e propõe que se passe da consideração de língua fechada sobre si mesma à consideração de discurso: “abandonar um domínio homogêneo, onde a descrição é da ordem do “UM”, para um campo duplamente marcado pelo “NÃO-UM”, pela heterogeneidade teórica que o atravessa (1998, p. 166).

Já Nina Leite pleiteia que o apelo à psicanálise não deve se limitar ao modelo usual de interdisciplinaridade, por meio qual se tenta restaurar o que falta a um saber apelando a outro, mas sim em pensar na afetação de um discurso por outro, conformando o avanço teórico de um campo em função de sua exposição ao saber do outro. Sem dúvida, a proposta de Authier Revuz encontra eco na formulação de Leite. (op. Cit., p. 16).

Em *Les vérités de la Palice* (1975), Pêcheux focaliza mais abertamente esse tema ao retomar a noção de interpelação de Althusser e confrontá-la com a teoria de Lacan sobre a constituição do sujeito pela linguagem. Em decorrência disso, elabora o conceito de forma-sujeito, conferindo à subjetividade um estatuto, ao mesmo tempo, ideológico e psicanalítico. A definição de forma-sujeito resulta, portanto, da articulação do materialismo histórico e da psicanálise e é fruto da identificação entre o Sujeito de Althusser e o Outro de Lacan. O sujeito para Pêcheux é constituído pela ideologia (o histórico) e pelo inconsciente (o dizer do Outro) que lhe conferem um lugar e dissimulam-lhe a ilusão, atribuindo-lhe o sentido de autonomia (tese da interpelação e do efeito sujeito). A forma-sujeito do discurso seria, então o sujeito afetado pela interpelação ideológica e identificado com a formação discursiva que o domina.

Segundo Teixeira (2005, p.74), a necessidade de articulação entre materialismo histórico e psicanálise na definição de forma-sujeito, lavrada por Pêcheux com base na identificação entre o Sujeito althusseriano e o Outro lacaniano, é abonada pelo fato de o assujeitamento ideológico e o recalque inconsciente encontrarem-se materialmente ligados no processo da linguagem. Julga a autora, outrossim, que é impossível fazer ajustar-se o Sujeito e o Outro sem reducionismo, já que o Outro de Lacan tem uma abrangência não presente no Sujeito de Althusser.

Tentando explicar seu posicionamento a respeito da questão levantada, Teixeira (2005) refere-se à teoria de Althusser sobre ideologia e reconhece que a exposição althusseriana sobre o sujeito “representa um dos grandes avanços sobre esse tema no pensamento marxista moderno”, pois ele inverte as posições que viam na ideologia uma simples deformidade do real e a considera indispensável à constituição de sujeitos humanos, alocando sua teoria na direção de uma crítica positiva da ideologia. Ademais, a tese de Althusser de que o sujeito se institui “pela representação da relação imaginária com suas condições reais de existência” busca a noção de imaginário em Lacan, no ensaio “O estádio do espelho como formação do Eu”, ao referir-se ao momento em que a criança, ao olhar-se ao espelho, perfilha a própria imagem através da figura de um outro-eu e apreende sua distinção em relação ao mundo exterior.

Assinala Teixeira (2015, p. 76) que o mesmo ocorre na esfera ideológica: “O sujeito humano transcende seu verdadeiro estado de difusão ou descentração e encontra uma imagem consoladora de si mesmo, refletida no espelho de um discurso ideológico dominante”. É a aparência da ideologia como representação imaginária que Althusser utiliza ao defini-la afastando a ideia de ideologia como inversão.

Teixeira, ao tempo em que procura ver os aspectos positivos da tese de Althusser, também o critica ao dizer que o grande problema da teoria althusseriana é que ele só traz o registro do imaginário na constituição do sujeito esquecendo a “ordem simbólica, que é aquela que mediatiza a relação do sujeito com o real, enlaçando para o sujeito o imaginário e o real” (TEIXEIRA, 2015, apud Dor, 1989). Julga a autora que tal teoria parece resultar de uma leitura parcial dos textos de Lacan, o que levou Althusser a produzir, na verdade, uma teoria do ego e não do sujeito humano:

O sujeito imaginário de Althusser corresponde na verdade ao “moi” (eu) lacaniano, que é, para a teoria psicanalítica, meramente a ponta do iceberg do “je” (Eu). É o “eu”, para Lacan, que se constitui no imaginário como uma identidade unificada; o sujeito “como um todo” é o efeito clivado, faltoso e desejante do inconsciente, que, em Lacan, pertence ao simbólico e também à ordem imaginária (EAGLETON, apud TEIXEIRA, 2005, p. 77).

Refletindo sobre as pistas deixadas pelo próprio Pêcheux em *Les vérités de la Palice* e no texto *Só há causa daquilo que falha* (1978): o fato de ele lamentar ter levado tão a sério a ilusão de um ego-sujeito-pleno demasiadamente assujeitado e a referência à categoria do real- real do inconsciente, real da língua, real da história- considera Teixeira que, embora ele não o diga explicitamente, parece que, ao estabelecer um elo com o imaginário e o simbólico, “ele se dá conta da impossibilidade constitutiva de um saber absoluto, da realização simbólica consumada” (TEIXEIRA, 2015, p.86). Ademais, a crítica feita à autoridade absoluta do analista de discurso, a inclusão da AD entre as disciplinas de interpretação, o desvio da atenção para o fato do equívoco, a abertura para a heterogeneidade enunciativa e o destaque dado ao fio discursivo denotam a importância dada por Pêcheux a um Outro vazado, que resiste à totalização, impedido de chegar a sua realização plena.

Teixeira, com base nas pistas deixadas por Pêcheux e em suas próprias observações sobre a consideração parcial acerca da subjetividade, procura rever o conceito de sujeito do discurso, buscando na teoria psicanalista os aspectos que poderão preencher-lhe as falhas e conclui que é exatamente a dimensão do desejo que precisa ser acatada numa análise de discursos que se quer atravessada por uma teoria psicanalista da subjetividade. Concordamos com Teixeira em relação à inclusão dessa dimensão humana, que a maquinaria discursiva de Althusser jamais apreenderia.

Lacan, em *O Seminário*, livro 11, faz referência a Freud, ao relacionar o desejo com a linguagem, exemplificando os casos de uma menina muda e uma histérica. Para ele, o mutismo, no primeiro caso, é o sintoma do sujeito suposto falante, se ele fala é que está curado de sua mudez, mas isto não nos diz por que ele começa a falar; já no caso da histérica, seu traço diferencial é que é no movimento da fala que ela constitui seu desejo. Considera Lacan que “não é de se espantar que tenha sido por essa porta que Freud entrou no que eram, na realidade, as relações do desejo com a linguagem, e que ele tenha descoberto os mecanismos do inconsciente” (LACAN, 1998).

Os discursos, aqui analisados, foram tomados como práticas sociais que se materializam através da linguagem. As palavras produzem sentidos quando usadas entre interlocutores em condições determinadas, por isso consideramos que os sentidos nunca são literais, são móveis e diversos, abertos, incompletos e sujeitos a derivas, uma vez que resultam de relações sociais e históricas que, em constante movimento, fazem irromper outros. Embora recorramos ao teor histórico e social dos discursos, não deixamos de relacioná-los, também, ao ser desejante que se revela por meio da linguagem.

## **A obra *O sonho e a sina*: uma escrita de si?**

Narrado em primeira pessoa, percebe-se, na linguagem da autora, Núbia Marques, uma inquietação fundamental que a move, leva-a a escrever e a tentar encontrar-se por meio da escrita. Seu estilo é a própria forma como sua história se desenvolve e se alarga, numa estrutura ficcional em que há o entrelaçamento de realidade e fantasia. Núbia fala sobre o drama de existir, a dor do desencontro entre sonho e realidade, retomando em todo percurso da obra essa sua falta-a-ser, a impossibilidade de realização do sonho, do desejo. Aprender a si mesma, no entanto, inclui, necessariamente, o confronto com o outro, ou melhor dizendo, com todos aqueles que fizeram parte direta ou indiretamente de sua história.

Entre os entretempos, os capítulos se sucedem trazendo momentos diversos da vida de mãe e professora: as vigílias com o filho pequeno, ocasiões em que esteve hospitalizada; relacionamento com os filhos, com os vizinhos; alegrias, tristezas e decepções da vida e do ofício da docência; a chegada dos netos; a velhice e o desamparo; os programas de televisão a que assiste, as dificuldades e desilusões recorrentes, enfim o sofrimento e a perspectiva da morte. Após o último “Entretempo”, sucedem-se os quatro últimos capítulos do livro, nomeados: O Confronto; O Retorno; Antetempo final e Tempo final, apontando para o embate de Anastácia consigo mesma, o retorno ao passado por meio das lembranças, o declínio do ser e a morte.

Aos oitenta anos de vida, Anastácia faz o balanço de sua vida. É como se, de repente, ela tomasse ciência de que todas as suas ações como mãe e como professora, sua luta incessante em prol da família e da educação foram em vão. As indagações surgem: “O que sobrou ou faltou no meu amor materno? Em que ponto Ernesto despencou fora da vida? Faço análise de consciência. Me perco. Me vêm aos olhos as milhares de

provas que eu corriji, as palavras alucinadas! Alucinação é uma forma de não aceitar a vida.” Percebe, então, que sua casa já não é a mesma, encontra-se vazia e solitária: “O nada e a sensação de vazio tomam conta dos espaços da minha geografia interior.”

A leitura da obra em questão levou-nos a perceber, em sua tessitura, a presença de uma voz singular, proveniente de um sujeito que se constitui pelo efeito das lembranças e retomada de tempos idos, reflexões sobre a vida, rupturas de suas convicções, redefinição de seus conceitos e mutações profundas em sua forma de ver o mundo, as pessoas, a vida. Sente-se, ao longo de um relato solitário e sofrido, que se trata de uma escrita de si. Conforme Orlandi (2006, p. 24) “A escrita de si é uma relação do sujeito com a história, subtendendo é claro, sua relação com o simbólico. A inscrição do sujeito na letra é um gesto simbólico-histórico que lhe dá unidade, corpo, no corpo social.” (ORLANDI, p.24, 2006)

Ainda que as fronteiras entre realidade e ficção sejam de difícil alcance para o leitor ou analista, diz-nos Nina Leite (2006) que “os efeitos de transmissão não dependem necessariamente de uma experiência vivida, podendo ser tecidos inteiramente no âmbito ficcional (seria isto uma demonstração da afirmação de Lacan de que a verdade tem estrutura de ficção?)”.

Hurstel (2009) ao refletir sobre a palavra explícita ou silenciada como mensageira em si mesmo das causas e condições de sua produção e, avaliando que todo ato de linguagem implica um sujeito falante que se faz sujeito através da/e pela palavra, pondera que é possível entender o sujeito como um ser angustiado e aperfeiçoado pela linguagem; um ser da linguagem e do desejo. Sujeito do desejo pela falta que o origina como sujeito e que o divide para que possa viver a linguagem e falar, porque “o sujeito só existe na ordem da linguagem e da palavra e que sua constituição não é efeito da relação do

ser humano com o social, mas um efeito de sua relação com a linguagem”. (HURSTEL, 2009)

## **Percurso da mulher em Sergipe no final do séc. XIX e primeira metade do XX**

Como é sabido, longo foi o caminho percorrido pelas mulheres no âmbito da esfera pública da sociedade, uma vez que, durante vários séculos, o lugar que lhe era destinado era o lar, onde aprendia com a mãe a ser boa mãe, esposa e dona de casa. A sociedade reagia negativamente ao recrutamento da mulher para exercer papéis sociais, ajuizando as primeiras mulheres que se dedicavam aos estudos como pessoas de moral duvidosa, sobretudo aquelas que estudavam em escolas públicas, pois as primeiras escolas normais eram destinadas às camadas pouco privilegiadas.

Havia distinção na educação de homens e mulheres, as mulheres eram educadas para serem donas de casa, esposas e mães, portanto, para desempenharem funções domésticas, enquanto os homens eram educados para assumirem funções sociais e políticas. Conforme Cruz e França (2011), esse processo de formação diferenciado certamente resultava de orientações valorativas e estereótipos de papéis distintos para homens e mulheres, definidos socialmente. Ademais, os preceitos católicos foram muito influentes na sociedade brasileira, construíram padrões e expectativas orientadores para a construção da identidade dos homens e das mulheres.

Com a influência do paradigma positivista na Ciência, na segunda metade do século XIX, nos diversos campos do saber, inclusive no da educação, surgem novas possibilidades de educação feminina, pois essa corrente de ideias vai destacar a mulher dentro da vida familiar, como o ser primordial das transformações da sociedade, visando o que entendiam como

“progresso de uma nação”. Por essa razão, a educação feminina deveria voltar-se para preparar adequadamente as meninas e moças para cumprir este papel. Isso foi considerado uma inovação para a época, porém não possibilitou à mulher uma emancipação efetiva (P. 69), tendo em vista que a educação escolar tomou para si questões que eram da alçada da família dando continuidade a uma responsabilidade que sempre lhe fora imputada.

No entanto, a partir da segunda metade do século XIX e início do século XX, tal situação começa a reverter-se, embora o processo de emancipação feminina, em Sergipe, tenha sido lento, uma vez que ia de encontro à ideologia dominante na época, ou seja, a do patriarcado. Nas classes alta e média, essa liberação se deu paulatinamente; no séc. XX, os discursos femininos começam a se insurgir em revistas e jornais sergipanos e sulistas, falando de assuntos de diversas naturezas. No início, sobressaíam-se os relativos à vida doméstica, à educação dos filhos, à religião, a viagens etc.; depois passaram a denunciar as injustiças de que se julgavam vítimas, a reclamar os direitos que lhes eram negados, a fazer reivindicações de ordem social, política, entre outras.

Algumas mulheres mais ousadas buscaram profissionalizar-se e trabalhar, algumas escolhendo profissões destinadas aos homens na época, como medicina, advocacia etc., nem sempre por necessidade financeira, uma vez que pertenciam a famílias abastadas, mas por sentirem a necessidade de mudar a condição de submissão em que se encontravam e desempenhar funções iguais às dos homens em seu meio social. Já nas classes pobres, no final do século XIX, houve uma necessidade emergente de trabalho, decorrente das exigências do capitalismo. Em decorrência das duras necessidades do dia a dia, muitas mulheres se viram obrigadas a trabalhar no setor têxtil, recém-implantado em Aracaju, tanto para ajudar ao marido na subsistência familiar, como para prover as deman-

das do sistema capitalista, submetendo-se a longas jornadas de trabalho em troca de salários ínfimos, inferiores aos dos homens.

Com a redução gradual da participação feminina no setor fabril, foram surgindo outros empregos, menos visíveis e estáveis, particularmente no serviço doméstico e no próprio domicílio. As mulheres mais jovens começaram a exercer novas funções no comércio, na burocracia dos escritórios, em estabelecimentos bancários, comerciais, na telefonia, na telegrafia, na contabilidade, como escriturárias, secretárias e outros postos de menor *status*. Surgiram, então, cursos a nível de ensino médio de contabilidade, secretariado e comércio. Contudo tais empregos geralmente demandavam moças solteiras, consideradas mais ágeis, assíduas, dóceis e submissas. (MATOS & BORELLI, 2012, p. 134)

Naquela época, ainda não se via na educação um mecanismo de ascensão social. As moças de boa família frequentavam escolas particulares, geralmente religiosas, em regime de internato, “o que vinha de encontro ao que a oligarquia desejava, ou seja, uma educação que cultivava nas filhas de família da classe média e alta a moralidade e a religiosidade, características de um sistema educacional conservador” (CRUZ e FRANÇA, 2011, p.73).

Até os anos 1930, segundo Matos e Borelli, o magistério era uma das poucas profissões atraentes para as mulheres da elite e dos setores médios da sociedade. Seduzia jovens pelo fato não só de proporcionar um ganho financeiro, mas também por lhes carrear um aperfeiçoamento intelectual, possibilitando-lhes maior aceitação em funções públicas e ambientes intelectualizados. Além disso, era considerada uma função adequada às mulheres por ser um trabalho de meio período e permitir acomodar a atividade profissional às obrigações do lar, passando a ser visto “como um campo por excelência de

mulheres, apreciadas como mais capazes de cuidar, educar e disciplinar crianças” (MATOS & BORELLI, 2012, p. 137).

Dessa forma, com o acesso à educação, aos poucos, crescem os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à educação dos filhos e filhas. Essa alegação afetou o caráter do magistério – inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo “a feminização da docência”.

De acordo com Alves e Pitanguy (1981), nas décadas de 1930-40, a mulher conseguiu alguns direitos originados de reivindicações, tais como: o voto (elas podiam votar e ser votadas), o ingresso nas instituições escolares e a participação no mercado de trabalho. Com isso, elas foram reconhecidas como cidadãs. Nestas décadas, mundialmente, ocorre a ascensão do nazi-fascismo, período marcado pela eclosão da II guerra mundial. A igualdade entre os sexos contribuiu para que a mulher tivesse uma participação na esfera de trabalho pois, naquele momento, os homens estavam sendo liberados para as frentes de batalha.

Esse processo se deu, especialmente, nos países ligados diretamente à batalha, como os EUA e a Inglaterra. Com o final da guerra, o homem retoma o trabalho fazendo com que as mulheres sejam recondicionadas para o trabalho doméstico, com o intuito de tirá-las do mercado de trabalho e dar lugar aos homens. Nesse período, as mensagens publicitárias veiculadas nos meios de comunicação enfatizavam a mulher com “a rainha do lar”, “a dona de casa”, esposa e mãe, creio que no intuito de convencê-las a retomarem pacificamente suas atribuições originais. Assim, o trabalho da mulher era considerado suplementar ao do homem, tornando-se desvalorizado.

A década de 1950, denominada de *Anos dourados*, ou *idade de ouro*, foi considerada uma época de transição entre o

período de guerras da primeira metade do século XX e o período das revoluções comportamentais e tecnológicas da segunda metade. Foi marcada pelos grandes avanços científicos, tecnológicos e mudanças culturais e comportamentais. Neste período, surgiram as primeiras transmissões de televisão, o que provocou também um marco nos meios de comunicações.

No âmbito internacional, destacamos a força dos blocos capitalista e socialista, além da influência do rock e dos novos símbolos sexuais como Marilyn Monroe, Brigitte Bardot e Elvis Presley que influenciaram os jovens da época, que passaram a ser chamados de jovens rebeldes. No Brasil foi período de ascensão da classe média. O fim da Segunda Guerra Mundial deixou o país em clima de otimismo e encheu de esperança os brasileiros, pois o crescimento urbano e a industrialização acarretaram um aumento de maiores oportunidades educacionais e profissionais tanto para os homens, quanto para as mulheres.

Em Sergipe, a efetividade do ensino de nível superior, de acordo com Bretas (2014, p.39), coincidiu com a gestão do Governo de José Rollemberg Leite (1947-1951). Iniciou com duas faculdades estaduais: a Faculdade de Ciências Econômicas, advinda da antiga Escola de Comércio Conselheiro Orlando (1926) e a Escola de Química, originária do Instituto de Química Industrial (1923). No início da segunda década do século XX, foram criadas a Faculdade de Direito, em 1950, sendo reconhecida apenas em 1964 e a Faculdade Católica de Filosofia, inaugurada em 1951, tendo como objetivo precípua assumir a formação de professores para o ensino primário e ginásial. A criação da Escola de Serviço Social, em 1954, sob a direção de uma congregação de freiras, correspondeu ao interesse do Estado em controlar a pobreza, tendo em vista que o processo de urbanização do Estado se desenvolvia com rapidez. Por último, a Faculdade de Medicina complementa os seis primeiros

cursos que deram início à Fundação Universidade Federal de Sergipe, cuja fundação se deu em 1964.

Igreja e estado se uniram para montar a estrutura do ensino superior do Estado e formar os quadros profissionais das distintas áreas, evidenciando assim o aspecto singular da formação desse nível de ensino em Sergipe, em que a distinção entre o laico e o religioso não se efetou por razão do apoio político ideológico que a Igreja católica oferecia ao governo de Rollemberg (Dantas, 2004). Sem dúvida, com a implantação do ensino superior em Sergipe, tanto os homens quanto as mulheres, sobretudo de classes altas e médias, passaram a ter mais ensejo de estudar, de profissionalizar-se e, evidentemente, de trabalhar.

Segundo Matos e Borelli (2012), na década de 1960, a empregabilidade feminina cresceu de forma sistemática, “tornando-se constante, intensa e diversificada”, decorrente do arrocho salarial e a redução do poder de compra. Muitas mulheres, sobretudo de setores populares, buscam empregar-se em diversos setores do mercado. Também as mulheres das camadas médias, movidas pelo desejo de autonomia financeira e de realização profissional, alimentam novas expectativas de mudanças comportamentais (trazidas pelos movimentos feministas e de contracultura). A possibilidade do controle de natalidade com a divulgação do uso da pílula contraceptiva, também contribuiu para isto, uma vez que possibilitou às mulheres escolher o número de filhos, reduzir ou postergar a maternidade, o que influenciou a entrada ou permanência feminina no mercado de trabalho.

Em Sergipe, ainda que tais mudanças tenham ocorrido, havia um controle muito rígido em relação às mulheres tanto casadas quanto solteiras. Somou-se a isso, a repressão imposta pelo regime ditatorial em 1964. No entanto, mesmo submetidas ao controle social, muitas mulheres participaram de mi-

litâncias políticas e estudantis, destacando-se nas lutas pela reforma de base, na oposição à ditadura e, de forma especial, na luta em prol da anistia dos presos políticos no Estado.

Foram muitas idas e vindas, conquistas e retrocessos para as mulheres conseguirem um espaço na sociedade e no mercado de trabalho. Não obstante, cabe-se destacar que a educação da mulher teve crucial importância na sua emancipação, decorrente das transformações culturais e sociais ocorridas no mundo colocando-as em posições antes só exercidas por homens e, também, em ocupações novas, mas com o cuidado de permanecerem, por parte da visão da sociedade, como ocupações ligadas ao lar. Essas mudanças mundiais, decorrentes do fim da escravidão no Brasil (1822), da implantação da República (1889) e do advento do capitalismo, de certa forma, contribuíram para que houvesse alterações nas atribuições femininas e corroboraram para uma adequada mudança de mentalidade da sociedade.

A necessidade de trabalho e a efetiva ocupação feminina, sobretudo em classes carentes, sempre ocorreram, mas constantemente ocupando serviços de nenhum prestígio social. A educação feminina recebeu então a cobertura necessária para a sua entrada sem volta para o mundo público, não somente como respostas às necessidades oriundas do capitalismo e da república brasileira, mas sobretudo, como forma questionadora do papel da mulher enquanto cidadã e agente histórico, capaz de revelar suas próprias inquietações para além do privado.

### **A mulher na obra *O sonho e a sina***

Como sergipana, Anastácia viveu em Aracaju, num momento em que algumas mulheres já haviam conquistado o direito ao voto, à educação e um certo espaço social, mesmo às custas

de muitas lutas. Pela primeira vez na história, as mulheres estavam dando um passo importantíssimo que era a inserção no mundo profissional, muitas delas desconhecidas. Mas essa liberdade era só o começo de uma longa estrada, cheia de novos obstáculos que iriam surgir no seu percurso.

Anastácia era uma mulher independente, formou-se como professora, exercendo sua profissão como docente do Estado, administrando com seu precário salário sua vida pessoal e financeira. Foi chefe de família, cuidou sozinha de si e dos três filhos, diferindo de muitas outras mulheres da época que ainda viam o casamento como forma única de sobrevivência e realização, subordinando-se a uma vida de contenção e de subserviência ao marido. Enfrentou de cabeça erguida a discriminação da sociedade em relação às mulheres que viviam sós por serem mães solteiras, ou por terem sido abandonadas pelos maridos, ou por não por terem se curvado a uma vida de humilhações e servilismo e desquitaram-se, como em seu caso.

Como docente do ensino público, indigna-se com o descaso do governo em relação à educação, com a falta de uma estrutura ínfima para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, com as péssimas condições das escolas, o tratamento indigno que era dado pelo Estado aos alunos e professores, a falta de segurança das escolas, alimentação inadequada, os baixos salários, entre muitas outras questões ainda presentes em nossos dias.

Sem dúvida, Anastácia foi uma das mulheres que se distinguiram da grande maioria. Além de assumir sozinha o sustento de sua vida e de sua família, sempre teve opinião própria, era bastante crítica ao sistema e ao governo. Ao mesmo tempo, era extremamente lúcida e humana, a ponto de sofrer com as arbitrariedades do sistema político e com os problemas sociais. Por ter vivido num momento de emergência das telecomuni-

cações, em muitas ocasiões, faz alusões à televisão, ora como algo benéfico por espantar lhe o silêncio e acompanhá-la na solidão em seu final de vida, ora como algo ruim, maléfico, enervante.

Aos setenta anos de vida, aposentada e com problemas de saúde, faz uma avaliação da própria vida, ao ritmo da cadeira de balanço que a embala e lhe traz recordações do passado, tais indagações refletem o desencanto com a vida, a profissão, com a velhice, com o país.

## **Análises**

Ao constituir nosso *corpus* de análise, selecionamos do romance *O sonho e a sina* sequências discursivas voltadas a três temas específicos, referentes ao gênero feminino, por tratar-se de romance que se volta especialmente a este gênero. São eles: i) a mulher e a docência; iii) velhice e aposentadoria.

O sujeito do discurso, no caso da obra em estudo - uma mulher- enuncia-se a partir dos espaços sociais que lhe são particulares: a casa, a família, a rua, o bairro, o local de trabalho, os colegas, os alunos, a cidade onde mora, enfim, o que eles lhe possibilitam. Embora marcado por uma singularidade, o sujeito é afetado pela memória e pelos discursos que a circundam. Os rearranjos da memória discursiva se sucedem e sentidos se sobrepõem continuamente no mesmo espaço discursivo. As formações discursivas por não serem fixas nem estáveis são invadidas por outras, provocando deslocamentos e o surgimento de novos sentidos.

#### 4.1. A mulher e a docência

Conforme visto anteriormente, ainda na primeira metade do século XX, as mulheres em Sergipe começam a exercer novas funções no comércio, na burocracia dos escritórios, em estabelecimentos bancários, na telefonia, na telegrafia, na contabilidade, como escriturárias, secretárias e outros postos de menor *status*. Surgiram, então, cursos a nível de ensino médio de contabilidade, secretariado e comércio.

As escolas normais, já existentes desde o final do séc. XVIII, passaram a ser mais procuradas por mulheres que viam na docência uma carreira mais propícia a sua condição e mais prestigiada socialmente. No entanto, para serem reconhecidas como mestras, era necessário interiorizar papéis, valores e normas de modo a pautar suas condutas de acordo com os modelos instituidores e, ao mesmo tempo, também estabelecidos pelos padrões normativos de mestra e de educação da época. Padrões esses presididos por imagens de professora como pessoa abnegada, distinta, vigilante, disciplinada e assexuada e de educação como prática fundada em rígida disciplina. (SWAIN & MUNIZ; 2005, p. 75).

Em Sergipe, segundo NUNES (1984), só após a Revolução de 1930, ao incidir a nova política nacional com a instalação do governo provisório, “na Reforma de 1931, se tornam evidentes o papel do Estado e o sentido global de educação, devendo sua reconstrução ser encarada a partir de uma meta nacional. Ante o que ocorria no mundo, no Brasil, também, o novo sistema educacional objetivaria integrar-se às transformações econômicas ocorridas.” A partir daí, houve uma maior expansão da rede escolar pública em Sergipe, abrindo oportunidades maiores não somente para moças e rapazes, como para os docentes de ambos os sexos atuarem na educação. Mais tarde, na década de 50, com o surgimento dos cursos de licenciatura, a carreira de docente passa a ser mais valorizada e bastante procurada.

Anastácia, conforme já dito, em *O sonho e a sina*, é uma docente que atua em instituição pública em Sergipe, numa época em que já existem algumas escolas estaduais em bairros sergipanos. A leitura do romance situa Anastácia como mulher, docente de escola pública, mãe de três filhos que, sozinha, enfrenta uma árdua labuta para criar seus filhos. Analisaremos a seguir algumas sequências discursivas que reproduzem falas de Anastácia referindo-se à profissão:

SD8- Olho minhas mãos, elas parecem gastas, mas com precisão sempre seguraram o giz, escreveram frases no quadro, levaram os alunos a verbalizar o que sentiam. “Vamos, escrevam uma frase que ouviram ou leram nos jornais.” A gente sempre parte do concreto para ensinar. Não adianta olhar os livros didáticos, eles são formais, forjados e sempre se acreditam donos da verdade. A verdade não está no livro, ele é instrumento do aparato administrativo e não cria as condições de alfabetização para milhões de brasileiros (MARQUES, 1998, p. 78).

O discurso de Anastácia transmite a forma como ela se identifica como docente: uma docente de muitos anos de trabalho que, apesar de ter mãos gastas, “sempre seguraram o giz, escreveram frases no quadro, levaram os alunos a verbalizar o que sentiam”. Anastácia trabalhou com os poucos recursos de que dispunha: a palavra, o giz e o quadro. Percebe-se, claramente, em suas palavras, a resistência aos livros didáticos, ao caracterizá-los como “formais, forjados e [...] donos da verdade”. Ao dizer que o livro didático é “um instrumento do aparato administrativo e não cria as condições de alfabetização para milhões de brasileiros”, o sentido do discurso de Anastácia se opera num movimento contraditório de duas vozes que o constituem: a do poder e a do contra-poder. O discurso do poder se manifesta pelo entrecruzamento discursivo que se evidencia nas falas dos responsáveis pela educação no Estado, que selecionam e apontam o instrumento didático a ser utilizado como o melhor, e pelo que anunciam esses próprios

materiais didáticos em suas apresentações procurando vencer os docentes de sua eficácia. A voz do contra poder se evidencia na fala da professora que, por ter uma vivência de muitos anos em sala de aula, desconfia dos livros didáticos, pois os conhece a fundo e sabe que eles não atendem às necessidades básicas de sua clientela, nem quais métodos são mais adequados e eficientes para seus discentes.

SD9- Estou exausta, sovada. Meu cansaço é grande, mas quarenta provas tenho que corrigir ainda essa noite. Amanhã há outras turmas a fazer testes. Cochilo em cima do material a examinar. Assusto-me, Olho para o relógio, são duas horas. Outro cochilo me vence. Acordo às quatro, daí enterro firme meus dedos nas provas e às seis horas já estou no banheiro para tirar o cansaço e começar a missão de acordar um a um os meus filhos para o caminho da escola (MARQUES, 1998, p. 99).

Nessa sequência discursiva, percebemos o desabafo de uma mulher-mãe-professora, que manifesta todo a fadiga resultante da correria do dia-a-dia. Não bastando as tarefas domésticas, ainda as escolares que tem que dar conta em casa, nas horas mais improváveis. Mesmo assim, Anastácia parece encarar essa dupla jornada como uma “missão”: a “missão de acordar um a um meus filhos para o caminho da escola”; a missão de prover o sustento e a educação dos filhos. Historicamente, a maternidade foi considerada uma “santa e nobre missão”, trata-se de uma formação discursiva de cunho religioso, usada pela igreja católica com o fim de exaltar a maternidade, tendo como exemplo Nossa Senhora. O emprego da palavra “missão” por Anastácia, no entanto, mostra-se dúbio, pode configurar-se como ironia, tendo em vista que ela se apresenta em seus discursos, quase sempre, como questionadora, como crítica à sociedade e ao sistema.

SD10- O Secretário da Educação quer instituir um livro de ponto para os professores. É preciso moralizar, há muitos

professores picaretas, faltosos. Olho nos olhos do diretor do colégio e fico indignada. Não bastam os salários miseráveis e a patrulha ideológica que esse cocô de revolução inventou e ainda querem vilipendiar mais os professores. – Acho excelente medida, com uma condição, Senhor Diretor, que eu instale em minha casa um relógio de ponto. Sabe, S. Diretor, que essa noite eu não dormi, corrigindo provas? Ele me olha meio escabreado, um sorriso amarelo nos lábios com reticências na língua, diz:- Professora, ordens são ordens! (MARQUES, 1998, p.100).

Nas palavras de Anastácia, nota-se a repulsa ante discurso do diretor da escola, que se apoia na declaração do Secretário de Educação. Mobilizam-se sentidos que trazem as relações de poder na escola: o diretor não pode se posicionar contrário às autoridades constituídas, se assim o fizer, poderá provocar represálias que implicarão prejuízos pessoais. Os adjetivos graciosos do diretor dirigidos a seus colegas de ofício “picaretas, faltosos”, causam-lhe indignação, sobretudo porque o diretor nem sempre está presente como o seu cargo exige. Reflete, então sobre os míseros salários que lhes são pagos e sobre a vigilância ideológica que lhes é feita no tempo que vivenciam: a revolução de 1964. Mesmo considerando que as condições de produção dos discursos são regidas pelas relações de poder, não se acovarda e enfrenta o diretor, questionando-o e falando-lhe do tempo que é destinado à docência em casa. Naquele momento, o mau sujeito se sobrepõe, luta contra a evidência ideológica, volta-se contra o sujeito universal, embora não o desabone. O diretor, com sorriso amarelo, responde-lhe: “Professora, ordens são ordens.” Sua fala, em defesa da autoridade maior “o Secretário de Educação”, surge em consenso com determinadas condições ideológicas de repressão do dizer, do modo como a instituição se organiza em posições de mando e obediência.

SD11- “Deixo a sala de aula, é essencial que eu sofra, é substancial que eu tenha o iníquo dever de alfabetizar, enquanto os que comandam brutalizam o ser, que na sua

selvageria pouco sabem do que devem fazer. Estou entrando num terreno difícil. Estou partindo do princípio que o povo nada sabe, não entende minha função. Onde está a profunda sabedoria? Só a população escolar vandaliza o professor, o poder sabe muito bem que a escola aí está, com ela ou sem ela, tudo fica no mesmo lugar. Parto a visão nostálgica e desesperada de que em vez de eu ser o mestre que ensina, sou o boi de piranha ou de vaca que é a educação ou no mínimo o inocente útil da demagogia especulativa” (MARQUES, 1998, p. 78).

Magalhães (2003, p. 83), afirma que é na relação com os discursos outros que um “sujeito que vive no mundo, reflete sobre ele e se posiciona.” Em decorrência de suas práticas discursivas, ele vai se constituindo e construindo sua identidade, pela assimilação de uma memória de sentidos que nele atua, a partir de sítios de saber que o afetam. O discurso acima muito bem manifesta o quanto o sujeito do discurso é afetado pelas memórias discursivas que nele operam e pelos espaços de saber com os quais interage. Mas, mesmo sofrendo as determinações sociais, históricas e do inconsciente, ele é capaz de intervir em sua realidade, através das ressignificações dessas filiações e conseqüente impressão de suas escolhas.

Anastácia, enquanto sujeito do discurso, denota ter percepção do quanto foi e é afetada por suas escolhas: ser docente, alfabetizadora, num espaço de saberes que se conflitam, de visões diferenciadas sobre a essência do ser. Enquanto ela procura desempenhar sua função como alfabetizadora, “os que comandam brutalizam o ser, que na sua selvageria pouco sabem do que devem fazer”. O fato de ter sido vandalizada por um aluno, que danificou seu carro por ter sido rígida em relação ao seu aprendizado, leva-a a questionar o verdadeiro sentido de sua função: “Estou partindo do princípio que o povo nada sabe, não entende minha função”. Compara-se, então a um “boi de piranha”, expressão ribeirinha usada na região do rio São Francisco, que ilustra uma situação em que um bem de pouco valor é sacrificado para que outros de mais va-

lor não sofram os danos. O professor seria, em outras palavras, um “bode expiatório” de um sistema que não oferece, nem a eles nem aos alunos, as condições materiais necessárias para que se realize um ensino-aprendizagem eficiente, enquanto os que ditam as regras se livram das críticas ao apontar a escola e seus agentes como responsáveis.

O sujeito do discurso ao dizer que “o povo nada sabe, não entende sua função” se ressentido pela incompreensão não só dos alunos, mas da sociedade como um todo, incluindo os governantes.

Segundo Cavalcante 2009 (p. 125),

Para ‘exercitar’ direitos, é necessário, antes de mais nada conquistar sua posse. Como poderão exercitar os direitos civis, sociais e políticos”, os despossuídos de terra, do emprego, da saúde, da educação, da moradia? Para esses restará apenas o exercício dos deveres, pois, embora lhes faltem as condições reais de exercer os direitos constitucionalmente declarados, não estão liberados dos deveres.

Em face as palavras de Cavalcante, indagamos: como entender a função do professor e da escola, alunos que, em sua maioria, são excluídos dos direitos de cidadania? Cremos que eles próprios nem sabem qual o seu papel na escola, nem mesmo o social. A sociedade mesma, em sua maioria, é uma grande massa alienada, apenas cumpre deveres, não conhece seus direitos, portanto não exerce sua função cidadã.

Para o docente, seja ele quem for, torna-se difícil exercer um papel para o qual não lhe dão as condições indispensáveis e isso lhe causa ansiedade, sofrimento. Como formar o cidadão? Como prepará-lo para participar da sociedade mediante o exercício de seus direitos e deveres? O sujeito do discurso ao dizer que “o povo nada sabe, não entende sua função” se res-

sente pela incompreensão não só dos alunos, mas da sociedade como um todo, incluindo os governantes. Para o docente, seja ele quem for, torna-se difícil exercer um papel para o qual não lhe dão as condições indispensáveis e isso lhe causa ansiedade, sofrimento. Como formar o cidadão? Como prepará-lo para participar da sociedade mediante o exercício de seus direitos e deveres? Como exercer a “função” de professor, se nem sempre lhe foram/ são respeitados os direitos?

O professor, além de nem sempre ter condições propícias (salas de aula sem ventilação, sem mobiliário adequado, sem instrumentos didáticos necessários, número elevado de alunos), recebe salários reduzidos que nem sempre condizem com o tempo destinado ao trabalho, nem suprem suas necessidades elementares de sobrevivência. Muitos ainda hoje não têm planos salariais certos e, quando têm, eles nem sempre são respeitados.

SD12- Acham muito o que me pagam e pela tal fortuna que recebo dos cofres públicos tenho que todos os anos apresentar-me para dizer que ainda não faço parte dos 40% que morreram após a aposentadoria (MARQUES, 1998, p. 141).

A questão da aposentadoria se soma às demais questões. Por meio da ironia, Anastácia busca formas bastante sutis de chamar a atenção do interlocutor exigindo sua participação, sua astúcia para reconhecer tal sutileza. Ao dizer “Acham muito o que me pagam e pela tal fortuna que recebo dos cofres públicos...”, no uso da forma verbal “acham”, o sujeito gramatical torna-se indefinido, desse modo, o sujeito do discurso utiliza uma forma inteligente ao não nomear quem paga seu salário, embora todos o saibam, pois torna-se implícito que se trata do poder público. Também, o uso do substantivo “fortuna” para escarnecer o quanto ganha é um deboche ao que é pago a um professor aposentado, sobretudo pelo fato de ter que apresentar-se todo ano para assegurar que “não faz parte dos 40% que não morreu”.

SD13- O sonho não nos abandona, nem mesmo nas mais difíceis situações. O abstrato é nosso escudo, porque nos mantém acima do rodapé do concreto (MARQUES, 1998, p.?).

Embora caçoe da sua situação, Anastácia não abafa o ser desejante. A extensão da falta move o desejo, desejo que se registra por meio da linguagem e torna-se constitutivo do sujeito. Desejo por ela manifesto, de forma simbólica, como escudo e que, embora “abstrato”, nos segura e “nos mantém acima do rodapé do concreto”, corroborando o que nos diz Lacan:

O desejo é aquilo que se manifesta no intervalo cavado pela demanda aquém dela mesma, na medida em que o sujeito, articulando a cadeia significante, traz à luz a falta-a-ser com o apelo de receber seu complemento do outro, se o Outro, lugar da fala, é também o lugar dessa falta (LACAN, 1998, p. 633).

### **2.3. Velhice e aposentadoria**

A questão da velhice sempre esteve presente entre os humanos, contudo, ao longo do tempo, passou a ser vista de forma diversa, a depender da cultura, do momento histórico, das circunstâncias sociais, econômicas e políticas a que o velho é submetido.

Bosi (1995, p.19) procura responder a uma questão que ele próprio se faz e que se enquadra muito bem ao tema que ora tratamos:

Que é, pois, ser velho na sociedade capitalista? É sobreviver. Sem projeto, impedido de lembrar e ensinar, sofrendo as adversidades de um corpo que se desagrega à medida que a memória vai se tornado cada vez mais viva, a velhice, que não existe para si, mas somente para o outro (BOSI, 1955, p.19).

É bom lembrar que os discursos que serão analisados são de uma “idosa”, professora do serviço público já aposentada, portanto, pertencente à classe trabalhadora. Anastácia vive sozinha em sua própria casa, é visitada periodicamente pelos filhos e netos. Embora “velha” e doente, seu discurso representa “um mau sujeito”, pois se volta contra o Sujeito universal, ao criticar a visão que a maior parte da sociedade tem sobre os idosos e aposentados alcunhando-os de ‘inativos’:

SD14- A primazia do passo sobre o descanso tem sido o caráter dessa sociedade que tem a insensatez de chamar os que se aposentam de inativos. O que é uma pessoa ativa? Os ativos enchem as ruas de passos inúteis. Os caminhantes de todos os quadrantes. Minha cadeira de balanço, desde que me aposentei, já fez a viagem em torno da terra. [...] o passo para frente e prá trás de minha cadeira me leva ao passado e me joga no futuro, sem muitos sacrifícios a não ser o de suportar a velhice como glória de ter vivido até agora. [...] inativos! Esse estigma tenho certeza foram os burocratas, especializados em programas de segurança social que acharam por bem definir aos que trabalharam duramente nesse país de inativos (MARQUES, 1998, p. 127).

Nesse recorte discursivos, Anastácia censura a ‘insensatez’ da sociedade ao chamar uma pessoa aposentada de ‘inativa’, pelo fato de dar primazia a ação de caminhar. E tenta, de acordo com seu entendimento, distinguir o que são ativos e inativos. Para ela, sua cadeira de balanço já lhe possibilitou fazer uma viagem em torno da terra e no tempo, levando-a ao passado e ao futuro. Viver não se limita a dar passos físicos, é também recordar, adentrar nas entranhas da imaginação. O sonho permite a realização dos desejos. “Viver na ordem do imaginário traz um efeito de completude do sujeito” (ANDRADE, 2011, p. 327). Ainda, num tom de ironia, insinua com veemência terem sido os burocratas os criadores do termo, estigmatizando “os que trabalham duramente nesse país de inativos”. De forma indireta, ela sugere serem os burocratas inativos.

Avalia Silva-Sobrinho (2007, p. 110) que “o sistema capitalista considera o trabalhador-velho como uma mercadoria que já não tem valor porque não produz mais valor. Acreditamos que seja por isso que o trabalhador-velho seja destituído de toda consideração como ser humano”. Percebe-se, em decorrência, o pânico de envelhecer tão bem retratado no segmento abaixo:

SD15- A impiedade com a senectude faz da velhice uma fase desprezível. Todos caem na desordenada busca da eterna juventude. O pânico de envelhecer desencaminha muitos. O caricato toma conta dos que, surpreendidos com o tempo e mortos de medo e desprezo, despistam a verdade. Convidados ao banquete da despedida começam a mascarar sua face cruel (MARQUES,1998, p. 71).

Já naquela época, a autora de “O Sonho e a Sina”, representada por sua personagem central, Anastácia, fala sobre “a fase desprezível” da velhice, decorrente da desumanidade da sociedade induzindo muitos, por medo do envelhecimento, a “mascarar sua face cruel”. Tal fato leva ao sonho da eterna juventude e ao disfarce não só das características naturais daquele período de vida, ao pintar os cabelos brancos, usar maquiagem para minimizar as rugas, mas também de aspectos do seu comportamento e/ou costumes: uso de trajes mais jovens, prática de esportes, entre outros, coisas tão constantes e rotineiras em nossos dias.

Ainda de acordo com Silva-Sobrinho (2007, p. 89), “O trabalhador-velho/idoso fala de uma posição social afetado por inúmeros dizeres e, assim, interpreta o mundo, respondendo às injunções do real”. Vejamos o recorte seguinte:

SD16- Caduca é a palavra chave do conceito de velhice. Nunca esqueci as lágrimas de uma amiga que foi assaltada em seu apartamento de velha solitária. Ela estava perto dos oitenta e a polícia não tomou o menor cuidado, nem levou a sério suas palavras. (MARQUES, 1998 p. 46).

Ao aludir ao termo “caduca” com “palavra chave do conceito de velhice”, entendemos por que as representações do real que tomam forma de discurso e produzem sentidos nascem nas relações sociais e atuam sobre elas. Por tratar-se de uma prática social, o discurso não apenas reflete o real sociohistórico, como opera para conservá-lo ou transformá-lo.

Anastácia, símbolo do trabalhador velho/aposentado, fala de uma dada posição social, afetada por inúmeros dizeres e, assim, interpreta o mundo. Ao dizer: “Ela estava perto dos oitenta e a polícia não tomou o menor cuidado, nem levou a sério suas palavras”, o sujeito da enunciação quis mostrar como os discursos respondem às injunções do real, os velhos não têm crédito na sociedade capitalista. A subjetividade é social e, por isso, é induzida pelas relações de classes do sistema capitalista, com suas atuações ideológicas e contradições, por isso tanto podem ser reprodutoras da lógica do capital, como podem produzir resistência.

SD17- Ano Internacional da Velhice com caduquice e tudo. Os velhos precisam ser amparados, cuidados com carinho. Já lutaram muito e hoje precisam de conforto e afeto. As FMs estão com a boca no mundo proclamando o ano internacional dos velhos. “Velho é dignidade total.” Tantos velhos foram beijados pelos políticos e pelos cínicos de todo o planeta. Flores, programas especiais e a velhice desfila todos os dias nas ruas da cidade para serem chacotados e discriminados por todos, “Quem tem sorte da cadeira de balanço é velho.” (MARQUES, 1998, p.49).

A partir dos enunciados, buscamos compreender as condições históricas de produção dos sentidos da velhice e identificar as posições que os sujeitos ocupam em seus discursos. A badalação e comemoração do Ano Internacional da Velhice pelas rádios FMs escancaram as contradições de uma sociedade que se esconde por trás de um discurso inclusivo e politicamente correto. Proclama-se a necessidade de amparo, cuidados e

dignidade, fazem programas especiais destinados aos velhos, “e a velhice desfila todos os dias nas ruas da cidade para serem chacoteados e discriminados por todos”. Nas palavras do sujeito do discurso, observa-se o contradiscurso que revela a repulsa que sente ante uma sociedade que escamoteia a sua verdadeira face. São dizeres marcados pela resistência.

SD18- Nas estradas que caminhei o sonho e a dura visão da realidade parelham. A sina marca forte as estradas. Quantos quilômetros pisei, quantos sonhos aninhei e agora sou condenada ao ostracismo. [...] O poder nos sumaria pelos relatórios burocráticos. Idade propecta, mas sou invicta. Inativa! Bando de calhordas, o que é ser inativa? Eu sinto dentro de minha cabeça a fúria dos ventos, a equação que não precisa de computador, a emoção em não sei quantas cilindradas. O gesto e a lembrança permanecem em toda caminhada. (MARQUES, 1998, p. 146).

No segmento discursivo acima, percebemos a desolação e o sofrimento decorrente do drama de existir. Drama que se configura na impossibilidade de os termos “sonho” e “sina” se completarem. O ser desejanter é suscitado pela falta, e é a dimensão dessa falta que move o desejo. Diz Mariani(2006, p. 35) que para Freud, há uma intenção inconsciente que espera o momento para emergir e expressar um desejo recalçado, o lapso da escrita se manifesta de maneiras variadas (repetições, omissões de palavras, supostos erros ortográficos, distorção de nomes, entre outras) entretanto quaisquer que sejam as formas, elas sempre serão resultantes de motivações do inconsciente como meio de expressão de um desejo proibido.

Nas palavras do sujeito do discurso, como que emerge toda uma carga de repulsa e indignação contidas durante anos, não apenas pelo fato dessa impotência do ser em realizar seus desejos tendo que subordinar-se a uma sina impiedosa: “Quantos quilômetros pisei, quantos sonhos aninhei e agora sou

condenada ao ostracismo”, como pelo fato do estigma que lhe imputaram decorrente da idade avançada: “inativa”. Naquele momento, como que eclode o desejo reprimido e, por meio da linguagem, externa tudo o que a sufocava e retinha, através do xingamento e do rebate: “Bando de calhordas, o que é ser inativa? Eu sinto dentro de minha cabeça a fúria dos ventos, a equação que não precisa de computador, a emoção em não sei quantas cilindradas.” O lapso da escrita da escrita que se apresenta quando a intenção inconsciente brota o sujeito esquece de toda a cordialidade e parte para a ofensiva e defesa de si, abrindo espaço para a dimensão metafórica da linguagem: “Eu sinto[...] a fúria dos ventos, a equação que não precisa de computador; a emoção em não sei quantas cilindradas”.

### **Algumas considerações**

Ao explorar e avaliar discursos da obra “O sonho e a sina”, da autora sergipana Núbia Marques, nosso alvo era explorar elementos que nos levassem a melhor entendimento da condição da mulher, da velhice, da situação dos docentes e da educação da época em que foi contextualizada a narrativa, bem como também os efeitos de sentido desses discursos, de forma a cotejá-los, na medida do possível, aos de nosso tempo, sobre os mesmos temas abordados.

Como retorno, podemos assegurar que, embora estejamos em pleno século XXI, em que a cidade de Aracaju se expandiu espacialmente e houve um amplo desenvolvimento em muitos setores da sociedade, muitas questões aqui apresentadas ainda permanecem, muitos problemas acerca da educação, da velhice, do papel social das mulheres persistem. Sem dúvidas, com a implantação da Universidade pública, cresceu o número de oportunidades educacionais, muitas escolas do ensino fundamental e médio foram construídas abarcando grande número de alunos de classes menos favorecidas socialmente,

foram contratados mais professores, inclusive mulheres, para atenderem à demanda social, não podemos negar que houve avanços em diversas esferas. No entanto, se por um lado houve avanços, por outro, ainda há continuidade de muitas práticas sociais, econômicas e políticas danosas à população.

Em relação aos temas abordados no estudo, verifica-se, também, a reiteração de práticas discursivas que reproduzem interdiscursos e formações ideológicas sedimentadas socialmente a respeito do papel social da mulher, acerca da velhice e da docência. Em relação às mulheres, embora muitas tenham alçado voos, definido novos papéis e demarcado novos espaços, ainda continuam a exercer papéis de esposa, mãe, dona de casa, ampliando sua jornada de trabalho e, muitas vezes, sendo a cabeça da família. Muitos discursos correntes ainda reforçam a ideologia patriarcal e o machismo existente no meio social reforça o estigma de “mulher essencial”.

Tratando-se da educação e da docência, vemos a repetição de problemas semelhantes aos mencionados em “O sonho e a sina”: falta de estrutura física das escolas, de materiais didáticos, de organização, de segurança. Os professores são desvalorizados, continuam com salas de aula lotadas de estudantes, salários baixos e atrasados, muitos são ameaçados ou vandalizados pelos alunos, controlados pela direção, pelo sistema. Os discursos do sistema educacional se reproduzem, pondo a culpa do fracasso escolar na escola e, conseqüentemente, nos docentes.

Deparamo-nos com uma memória discursiva que vem interferir na produção de sentidos, carregada de discursos que já estão ditos e circulam no meio social. Ainda que esquecidos pelos sujeitos, essa memória é responsável pela consignação de sentidos implícitos que sustentam o dizer.

Os dizeres que são dirigidos aos idosos manifestam toda uma carga de preconceitos em relação à velhice, ao serem tratados

como “caducos”, “inativos” e, praticamente serem “descartados” do meio social, muitas vezes colocados em abrigos ou asilos. Com essa expectativa em face à velhice, o trabalhador-idoso busca outros sentidos para sua vivência, mas, mesmo assim, não encontra uma identificação em seu entorno, demonstrando insegurança e hesitação em relação à etapa do ciclo de vida que está vivendo, ou tentando disfarçar a velhice para ser aceito entre seus pares. A sociedade, por outro lado, utiliza-se de estratégias enganosas ao comemorar o dia da velhice, ao divulgar na mídia a necessidade de amparo e carinho ao velho, ao falar que é a “melhor idade”, talvez com a intenção de se redimir ante a exclusão, o descaso demonstrado no dia a dia.

Núbia Marques, em sua obra, demonstra a sensibilidade e lucidez de um artista que se torna presente por meio de seus discursos. Sua narrativa, embora permeada pela ficção, se pauta numa realidade vivida, sentida, cultivada e revelada por meio de seus dizeres, que denotam toda uma experiência e um saber objetivos a despeito de uma subjetividade que teima em se manifestar.

## Referências

- ALTHUSSER, L. P. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- BRETAS, S. A. *A Criação da Universidade Federal de Sergipe: história, política e formação da comunidade acadêmica, (1950-1970)* São Cristóvão, Editora UFS: 2014.
- CARVALHO, M. L. G. C. C. *A Construção de uma discursividade feminista em Sergipe: a revista renovação na década de 1930*. São Cristóvão, Ed. UFS, 2012.
- CRUZ, M. H. S. & FRANÇA: *Educação feminina: memória e trajetórias de alunas do Colégio Sagrado Coração de Jesus em Estância-Sergipe (1950-1970)* São Cristóvão; Editora UFS, 2011.

MARQUES, N. *O Sonho e a Sina. Romance*. Manaus: Editora Umberto Calderaro LTDA, 1998.

MATOS, M. I.; BORELLI, A. Espaço feminino no mercado produtivo. In: *Nova História das mulheres no Brasil*. PINSKI, C. B.; PEDRO, J; M. (orgs.) São Paulo: Contexto, 2012.

NUNES, T. História da Educação em Sergipe. Rio de Janeiro: Paz e Terra; ARACAJU: secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe; Universidade Federal de Sergipe, 1984.

LACAN, J. *O Seminário. Livro 11* os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964) Texto estabelecido por Jacques Allain-Miller; tradução de MD Magno- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998

\_\_\_\_\_. *Escritos*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1998

LEITE, N. Escrita e transmissão da experiência. In: MARIANI, B. (org.) *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006.

ORLANDI, E. P. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: MARIANI B. (org.) *A escrita e os escritos: reflexões em Análise do Discurso*. São Carlos : Claraluz, 2006.

ORLANDI, E. P. *Autoria, Leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi et all. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

SILVA SOBRINHO, H. F. da. *Discurso, Velhice e Classes sociais: a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentido na processualidade histórica*. Maceió, EDUFAL, 2007.

TEIXEIRA, M. *Análise do discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem no sentido do discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRES, 2005.

TFOUNI, F. E. V. & TFOUNI, L. V. A mídia e a Fabricação do “bom” sujeito. In: Bernardo-Santos e Tfouni (orgs.): *Discurso, Mídia e Ensino: entrecruzamentos de abordagens*. São Cristóvão: Editora UFS, 2016

SWAIN, T. N. & MUNIZ, D. do C. G.(orgs) *Mulheres em ação: práticas discursivas, práticas políticas*. Florianópolis. Ed. Mulheres; Belo Horizonte:PUC-Minas:2005.



## O cerco rompido (leitura de *O círculo*, de Alina Paim)

MARIA LÚCIA DAL FARRA\*

### I.

O romance *O círculo* está completando 53 anos agora em 2018<sup>1</sup>. Todavia, este senhor de meia-idade surpreende absolutamente pelo frescor da sua novidade, pelo seu estilo original e curioso, tecido de intersecções, de metalinguagens, de explorações labirínticas do tempo – para dizer o mínimo. A

1 A edição a que me reporto é a PAIM, Alina. *O círculo*. Rio de Janeiro: Lidador, 1965. Contento-me em indicar, nas citações, as respectivas páginas.

\* É titular concursada (1992) de Literatura Portuguesa da Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde foi Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa (1996). Defendeu Mestrado (1973) e Doutorado (1979) na USP (onde foi professora) e obteve grau de MS-4 RDIDP (Livre-Docência) em Literatura Comparada na UNICAMP (1987, onde foi professora). Fez parte da equipe pioneira de Antonio Candido para a fundação do Depto de Teoria Literária e do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (1975) e foi professora em Berkeley (Universidade da Califórnia, 2002). Tem Pós-Doutorado pela École Pratique des Hautes Études de Paris (1981) e pela Universidade de Lisboa (1985). Possui formação musical (piano e educação musical) pela Faculdade de Música Santa Marcelina de Botucatu (1964) e tem publicados inúmeros estudos de Literatura Portuguesa, Brasileira e Comparada (sobre poesia e narrativa), bem como um elenco de obras sobre Florbela Espanca Sobre sua obra poética há trabalhos de Conclusão de Curso, de Mestrado e de Doutorado, tais como os de Kalina Naro Guimarães (UFRN), de Ivo Falcão da Silva (UFBA), de Joseana L. Fonseca (UFS). Sua correspondência com Vergílio Ferreira (35 peças) e em torno de Florbela Espanca (30 peças) foram doadas à Universidade de Évora, enquanto sua correspondência com Herberto Helder (52 peças) foi doada à Universidade da Madeira. É professora colaboradora do PPGL/UFS.

prosa poética de Alina Paim, tão sensível e pontuada de arrebatedores achados, cintilações ainda estranhas à literatura brasileira da altura em que foi publicada e ainda à atual (e sequer assimiladas por esta) - aponta, assim, para o inaugural que a escritora sergipana realiza em grande esplendor, malgrado as décadas de tempo transcorridas desde o lançamento deste romance em 1965. Por isso mesmo, diante do maravilhamento inesperado que me acode, como avaliar o nosso mercado cultural, quase mudo a respeito, sobretudo quando constato que esta obra assim tão excepcional nunca ultrapassou uma primeira edição?!

Pelas informações que colho (e que são sempre parcas quando se trata desta autora), *O círculo* parece um dia ter alcançado o seu instante de glória, muito fortuito, aliás. Alina Paim conseguiu, naquela quadra, a proeza de dar ao mesmo tempo a público três romances de fôlego. Produzira a densa “*Trilogia de Catarina*” durante seis longos anos, e os referidos volumes – *O sino e a rosa*, *A chave do mundo* e *O círculo* – tinham sido, então, publicados em simultâneo em 1965, pela Lidador do Rio de Janeiro. E é por essa época que recebem o nascente (e depois deveras importante) Prêmio Walmap de Literatura, criado por ocasião do IV Centenário do Rio de Janeiro. E o júri que atribuíra-lhe a insígnia era, de fato, expressivo: Otto Lara Resende, Adonias Filho, Magalhães Júnior.

Parecia, pois, estar selado para a posteridade o reconhecimento desta escritora, cuja obra anterior já obtivera outros galardões. O romance *Sol do meio-dia* fora coroado com o Prêmio Manuel Antônio de Almeida em 1962 (pela Associação Brasileira do Livro), tendo sido traduzido para o alemão, e laureado com a apresentação de Jorge Amado. O escritor bahiano, diretor dos proeminentes “*Romances do Povo*” da Editora Vitória, trouxera em 1955 para a sua coleção *A hora próxima*, o anterior romance da sergipana. Também em virtude da atualidade do assunto (uma greve ferroviária ocorrida em 1950, em

Cruzeiro, Minas Gerais - comandada por mulheres), o volume de 1955 ganhara rápida notoriedade, tornando-se sucesso de vendagem, sendo, então, traduzido para o russo e para o chinês. Uma outra distinção lhe tinha sido antes outorgada. E viera-lhe de Graciliano Ramos que, já em 1949, prefaciara o seu *Simão Dias*, romance imediatamente posterior ao da sua estréia em 1944 - *A estrada da liberdade*.

Mas até a publicação da “*Trilogia de Catarina*”, Alina Paim se mantivera no circuito do realismo socialista. Filiada ao Partido Comunista Brasileiro, dele recebera tanto as benesses quanto as restrições ideológicas – tendo também sofrido as respectivas sequelas de ambas. Segundo se sabe, Alina passou por situações constrangedoras e por perseguições políticas durante a Ditadura Militar, sem referir que também fora vítima de processo judicial a propósito da ficcionalização da nomeada greve mineira. Parte do seu sucesso de então (suponho), se deve não apenas à maestria com que conduzia os seus romances, mas também, como ocorreu com outros escritores da época, à visibilidade que o PCB se empenhava em angariar para os seus (a partir de 1945, já como partido legalizado), interessando-se em providenciar traduções em países cobertos pelo comunismo.

Sou tentada a crer que, da mesma forma que com vários artistas brasileiros de então, deve ter havido um momento em que a sergipana rompe com o Partido e com a orientação literária ditada por ele, ingressando numa situação periclitante de desvalida (e de desprotegida, do ponto de vista dos opositores) que a perda da patriarcal e tutelar proteção oferecida pelo PCB lhe acarretara.

Nada acerca disso posso adiantar. Apenas constato, mercê da experiência desta leitura, que a “*Trilogia*” exprime, antes de mais nada, uma ruptura literária clara: o realismo socialista é, nela, ultrapassado por um viés impressionista que decide

a perspectiva com que se olha e se recorta a realidade, com que se filtra o social, com que se trata a linguagem, sem, entretanto, abdicar de seus valores mais fundos. Digamos que, tal como numa fase avançada de Margarida, a personagem revolucionária de *O círculo*, Alina, depois de querer explodir os “*erros do mundo*”, negando-se a si própria, à sua origem e a tudo quanto lhe ensinaram – tornando-se, portanto, uma “*anti-anti-anti*” (p.106) – abandona, na “*Trilogia*”, a rigidez partidária e os pontos cegos de tal *realismo*, para se adentrar na atmosfera de um realismo crítico que possibilite dar conta da ebulição incessante de uma psicologia. Para o caso, a vida íntima de uma mulher – a Catarina.

E é neste sentido (creio) que Alina deixa de ser, por exemplo, a interlocutora daquele Jorge Amado que jurava produzir “o máximo de realidade e o mínimo de literatura”... A revolução dessa mulher sergipana se encontrava, agora, em outra parte.

## II.

Os três volumes aparentam, por isso mesmo, ritualizar o corte, o rompimento do primeiro dos muitos “*círculos*” que o derradeiro dos romances da “*Trilogia*” nomeia logo no título, convertendo Alina Paim (tal como Catarina) num desvio: naquela “*circunferência quadrada*” que tanto honra a sua protagonista. Deixar de ser elo numa corrente, romper as algemas, quaisquer que sejam, buscar a identidade sempre adiada, se obrigar a passar por todo um processo de reintegração e individuação, facultado pelo aquilatamento do passado e pelas prerrogativas da memória – é o fito de Catarina, e, ao que parece, também o de nossa querida sergipana. Todavia, não é por esse **outro** papel revolucionário que Alina Paim será lembrada nas letras brasileiras – pelo menos que se saiba até agora.

Wilson Martins, no artigo sobre o centenário de Sartre, “A marcha do tempo” (na sua coluna d’*O Globo*, em 23/07/2005), tece um balanço do desempenho social e político dos escritores, e lembra de que maneira a produção dos engajados ao PCB (Jorge Amado, Drummond e Graciliano, por exemplo), foi afetada pelo desligamento da militância política. A distância entre *Mar morto* (1936) ou *Subterrâneos da liberdade* (1954) e *Gabriela, cravo e canela* (1958) é substancial, o mesmo se dando entre *A rosa do povo* (1945) e *Claro enigma* (1951). E, como contraste, visto que na contramão daqueles, os que Martins cita a seguir teriam sido, segundo crê, acometidos de uma paralisia ideológica. Dentre esses tais, Wilson Martins arrola Alina Paim...

E encerra o seu texto, indagando enfaticamente ao leitor:

“- quem se lembra de João Cordeiro e Clóvis Amorim, de José Cordeiro de Andrade e Alina Paim? Quem teria forças para lê-los ou relê-los?”

Força é contestá-lo. A questão por ele proposta desnuda-nos apenas que, de Alina Paim, o crítico literário conhecia tão-só a sua fase anterior, ignorando esta de quem falo, a artista de que trato neste texto. Para que se saiba, desde agora, refiro-me nesta leitura a uma escritora que tem como pares Clarice Lispector e Guimarães Rosa. E advirto o leitor: escrevo aqui sobre uma **desconhecida** romancista brasileira.

### III.

*O círculo* transcorre durante algumas horas de uma única noite fria de vigília da filha Augusta, pequena que está febril e que é motivo de preocupação da sua mãe Catarina, do seu pai Henrique, bem como da babá Emília. Esse grande transtorno persiste até o dealbar do novo dia, quando então

tudo muda se figura. Nasce com o sol o alívio da anagnorisis: o reconhecimento de que não passa de um corriqueiro sarampo a moléstia da criança e de que toda a rememoração transcorrida durante aquelas penosas e longas horas acabou por conciliar Catarina consigo mesma que, daqui por diante, parece ter ganho forças para seguir em frente, de maneira inteirada: “*vou ser expulsa do nevoeiro pelas badaladas deste sino: são contrações de nascimento*” (p.18), conclui ela na manhã que se anuncia.

Portanto, durante este breve período (que, todavia, perfaz o romance), as nervuras tratadas pela recordação e pelo balanço crítico da sua existência sacodem sobremaneira à Catarina, como num lúcido e gradativo processo de auto-reconhecimento, oferecendo-lhe diferentes alternativas sentimentais e psicológicas que alteram e transmutam o comportamento e as reflexões atuais da nossa protagonista. Tais especulações e memória perfazem, assim, o presente do romance, ao qual a narrativa retornará por cinco vezes, situando-se Catarina predominantemente num lugar estratégico para quaisquer observações.

Ela passa a maioria do tempo desta noite, encolhida no gelado e desolado último degrau da escada de entrada para a intimidade da casa, no topo, no limiar que dá para o quarto da pequena, mirando, para baixo ou para fora da janela, o seu passado, acertando contas com ele - maneira de se livrar do “*círculo*” de giz em que se sente presa e que se mostra ainda mais constricto e aflitivo nessa noite.

Cria-se, desta maneira, um ambiente noturno, de opressão, ansiedade, de delírio, alucinação, de devaneios quentes, enfim, uma atmosfera febril, perspectiva através da qual são revistos e avaliados por Catarina os acontecimentos do seu foro íntimo, condições que justificam a alta temperatura da sua linguagem - expressão no limite da ousadia, frases que relaxam

a armadura sintática buscando outras soluções lingüísticas e semânticas, libertando a pontuação, abrindo a enunciação a um portal entre confissão íntima (quase idioletal) e comunicação efetiva.

Os fatos agudos têm início na década de quarenta, atravessam a Segunda Grande Guerra, até alcançarem os dias que desembocam nessa noite erguida como alicerçada como soleira do romance (e, aliás, de toda a “*Trilogia*”). E a rememoração não é, de maneira alguma, ordenada pela cronologia, senão pelo intenso grau emocional da protagonista, cuja mente é dramatizada por meio de uma onisciência seletiva, mercê do uso incessante do solilóquio ou do monólogo em conativa:

*“Daniel, tu me amaste? Responde mesmo em pretérito, tempo de verbo é ninharia, aqui encerrada sou onipotente, deste passado faço um hoje”* (p.11).

Reconheço que há mesmo, no próprio curso do enredo, uma alusão a tal recurso introspectivo, que busca implicitamente demonstrar a necessidade do seu uso como componente da narrativa. Em determinada altura, Henrique, que perscruta a mulher (ao mesmo tempo que observa a filha durante essa morosa noite), a apoda carinhosamente de “*Catarina das parábolas*”, acrescentando-lhe um reparo substancial:

*“Você quase sempre responde ao seu próprio pensamento. Quando vai aprender a falar com quem lhe fala?”* (96).

Esta queixa desoculta tanto a solidão do marido diante do insistente solilóquio da mulher quanto, da perspectiva do conjunto de leis ficcionais que regem o romance, a premência do uso dessa prerrogativa narrativa para a caracterização da protagonista.

Numa outra quadra (cronologicamente anterior), quando Henrique se aproxima de Catarina pela primeira vez, ofertando-lhe uma pulseira (logo identificada por ela como uma nova “*algema*”), ele delicadamente a admoesta: “*Catarina, você está falando com Catarina. Não é honroso lhe servir de testemunha.*” (p.123)

E atento, a propósito, para um dado romanesco que vale a pena frisar. Para o fato de que é o próprio conteúdo do romance que facilita o conhecimento da forma (e das estratégias) em que ele está sendo escrito. As razões que nos oferece Catarina, a cada vez, mais nos convencem da urgência orgânica do solilóquio enquanto maneira específica de expressão deste preciso personagem e deste respectivo romance. Observe-se, como evidência disso, o que pensa Catarina diante da amável reprovação de Henrique:

*“De quantas maneiras hei de ouvir, pela vida adentro, esta mesma censura?” Quis lhe dizer que cresceu em mundo de silêncio, onde a vida interior se exacerba, quer-se-falar, busca-se uma companhia, e alguém é ouvinte de si mesma, arrebeta-se ao meio para ser sozinha, metade amando e contemplando a outra metade”* (p.124)

A própria estrutura psicológica de Catarina esclarece que o solilóquio é um amparo da solidão; que solidão e solilóquio são cúmplices para ela, irmãos em significação, da mesma maneira que cavam uma separação entre ela e o marido:

*“Estou só, o problema é meu. Estou só, só, só.’ Não pensava ‘sozinha’, uma palavra terna. Só, só, só. Palavra estreita, fina, aguda. Assim afiou a espada, durante sete noites.”* (p.55).

Ou então:

“Sozinha. Como inventaram nome de tamanha leveza para uma angústia?” (p.17)

Já acerca do frescor e da originalidade da ebulição mental de Catarina, sempre propulsora de novos rumos para suas razões, de significados expostos e simultaneamente intrincados, sempre aplicada em romper amarras - cabe bem um comentário de Maurício que, no transcorrer do romance, lhe dirá:

“Hás de ter adolescência pela vida afora. Teu encanto e teu perigo, Catarina, (...) alma passarinhando natureza adentro” (p.131).

Catarina tudo “passarinha” conversando consigo mesma, quase que durante o transcorrer de todo o romance, salvo quando, na primeira parte, escreve *cartas “mentais”* a Daniel (se é que também esta prática não é semelhante àquela...) – o primeiro e perdido amor da sua vida, a quem invoca, num desejo de compartilhamento do que ele desconhece a respeito dela mesma, e que Catarina vai deslindando à medida em que vai relembando.

#### IV.

Catarina tem hoje cerca de trinta e poucos anos e vive numa cidade grande do *Sul* - muito provavelmente o Rio de Janeiro. As referências ao passado, que se misturam também indisciplinadamente em diferentes patamares do tempo, cobrem um espaço desde a sua pré-adolescência até o presente da narrativa. Este passado mais remoto está ligado à vida numa cidade do *Norte* - supostamente Salvador; e, de passagem, numa *ilha* da região – ao que tudo indica, Itaparica. São, portanto, diversas épocas do passado longínquo ou do mais contíguo ao presente, que são chamadas ou invocadas sem critério aparente senão o da memória afeto-emotiva, por meio do lastro

que as palavras ou as situações ganham enquanto escavadoras de matéria passível de efervescências. Deste modo, os planos temporais se entremeiam ou se interseccionam no intermitente presente ou na atualidade de uma qualquer rememoração que, por isso, se converte (se me explico bem) em superfície e referência temporal momentaneamente presente para aquele preciso fragmento da lembrança.

Assim, a posição topográfica no alto da “escada” encontra a sua contrapartida no poço, na fundura do inconsciente vasculhado, na terra revolvida, no labirinto. A tópica da escada permeia muitos dos passos do romance, a começar pela “*escada de Jacob*” (p.11), que aqui comporta a acepção, tanto de exílio, de ponte ou mediação entre o alto e o baixo, quanto de lugar para subir aos céus ou descer aos infernos. Em virtude desta marca de passagem de um para outro plano, a escada também compreende o espaço de reflexão, de trânsito para a descoberta, afogadilho de dois movimentos contrários.

Por isso mesmo, durante a noite de vigília, Catarina precisa se conservar na escada porque

*“alguma coisa está me acontecendo. Depois de acontecida inteira, compreendo. Minha vida passa diante de meus olhos. Não tenho certeza de quem se move. Talvez seja eu andando em linha real, pessoas e fatos como árvores nas duas margens”* (p.38)

Há também uma acepção de “escada” apenas nomeadora de posição geográfica, o que implica em hierarquia social, assim como também em empecilho, o que acarreta cansaço e dificuldade em atingir objetivos. No caso, sublinho o quanto é penoso, para Catarina (quando no hospício) ter de subir a escada que dá para o gabinete do Diretor, momento em que será obrigada a explicar as espinhosas razões que a levaram a tal desatino (p.52).

Também a “escada” ganha, no romance, uma longa tese, da qual entremostro uma face, produto da filosofia doméstica e rudimentar da mãe de Arabela, conceito que explica a reparação do mundo:

*“A terra é grande, fincada feito montanha a escada. A escada é posse, e nela não cabem todos. Cabem poucos é a verdade. No chão raso, o grosso do povo se esparrama na miséria. Está seguindo? A escada vai deitando altura, mais no topo mais estreito o degrau. E a mulher que faz no chão raso ou na escada? A mulher espera o seu destino, subida ou queda. O casamento vem, a mulher sobe ou desce.” (p.74)*

Não vou desenrolar aqui as implicações que tais assertivas irradiam acerca da condição feminina, mas apenas atentar para o fato de que Catarina está no alto da escada, guarita privilegiada de observação, mérito que ela obtém por si mesma, como a narrativa tratará de discernir. E eis aqui uma das especulações a respeito desse aspecto, quando, no topo da escada daquela noite, Catarina conversa com a imagem do Mandchu (personagem que habita o quadro da parede), e que lhe diz:

*“Catarina, quem nesta vida não carrega a sua escada?!” Vontade de protestar. ‘Minha dose de escadas foi quinhão de rei. As do convento, a escada de Vitória, a do hospício, a da pensão, a desta noite. Em que altitude pisei, com esta riqueza de degraus? Meu horizonte é o da infância, onde a terra parece tocar o céu. O céu, inda nem toquei, mesmo na ponta dos pés’” (p.96).*

A “escada” também ganha o sentido de mudança súbita de nível narrativo, de atenção para com os diferentes degraus ou níveis do contar, os diversos graus do passado ativado. O fito da rememoração (não custa sublinhar) é o de juntar retalhos de si mesma,

*“emendando a porcelana que o mundo trincou e o tempo desprende em mil pedaços. A febre, esta febre de uma filha, põe meu lago em fervura. Que os monstros desertem minha alma, águas mansas esperem a luz. “(p.158).*

A vigília da menina Augusta é, ao mesmo tempo, a vigília da criança que está na mãe Catarina, o aguardo da Primavera, da ressurreição, daquilo que está para nascer: a reintegrada Catarina. E a memória se desdobra tal qual um “*novelo*”. E esta metáfora (também circular) é outra das grandes tópicas do romance, desaguando no bordado, no crochê, na costura, no tecido, nos trabalhos manuais, na colcha de labirinto, enfim, no vestido pitanga, no vestido adolescente (devaneado para o encontro com Daniel), na blusa de ninhos de abelha, na saia de cara de gato, no uniforme *anfíbio*, na tessitura, no canto: na escrita. Catarina vai-se tornando, ao longo da narrativa, uma escritora - alusão provável aos dois romances anteriores da *Trilogia*, que, dentro desta específica ficcionalização, seriam da lavra dela.

E toda a sua vida parece estar destinada à busca de onde começa verdadeiramente o “*novelo*”. É Henrique quem constata, num dos fragmentos dessa terrível noite:

*“Estive olhando, doeu você ali de novelo jogado no topo da escada...”*  
(p.38).

É com seu primeiro ganho depois do internamento no hospício que Catarina compra um “*novelo de lã*” e põe na agulha um sapato para o filho de Aurélia grávida, querida colega, e, como ela, órfã e criada no convento. Catarina trabalha *as malhas com ansiedade*, “*planta arrancada a emitir raízes novas que a prendessem no mundo, na vida, outro mundo e outros vivos*” (p.50). Entretanto, quando ficam prontos os sapatinhos, os três pares, o azul, o rosa e o branco, ela sente “*medo de haver tecido com a lã todos os gritos e cantos e badaladas do alto*

*sino*” (p.61), enfim, receio de tê-los impregnado da atmosfera do hospício.

Também a loucura de Arabela é concebida a partir dessa mesma raiz:

*“Arabela inteira, muito encolhida de silêncio, um novelo virgem, a ponta do fio sucumbida no todo”* (p.71).

Da mesma forma, o vestido cor de pitanga guarda no seu tecido histórias que Catarina vai desvelando, desenrolando no novelo que, afinal, lhe está embutido. Não esquecer que

*“três dias deste vestido madurou meu coração, fermentei de vinho”* (pp.36-37):

*“Quem o teria usado? Pendurou-o num prego quase enterrado na porta. De repente, compreendeu que não estava só. Na penumbra, aquele vulto velava. Que casa conheceu, que passeios fez? Por sobre os fios o uso teceira palavras, pensamentos, angústias, poeira, vento, lágrimas, chuva, sol e trevas. Mudo, escorrido contra a madeira da porta, um companheiro. E nova história já possuía. Sobre a saia desabou a cabeça de Maurício, nela se entranhou o cheiro dele, e a confissão.”* (p.50)

É este vestido que ela há de emprestar a Arabela quando a colega do hospício volta a si, já capaz de identificar a história que a tem maltratado e conhecer o culpado pelo estado de alucinação, agora ultrapassado. Ou seja: o vestido, com toda a sua carga de memória, é aquele que a amiga tem de vestir, quando recupera o fio perdido do seu novelo.

*“O vestido cor de pitanga agora vestia a outra. Quis assim. Noiva tem véu, grinalda, o seu ramo. Quem vai falar, em toda consciência, ungue-se de sangue derramado, cobre-se de pitanga madura”* (pp.80-81).

De maneira que, em seguida, já livre da culpa, Arabela retira da maleta o novelo e o par de agulhas, e, enquanto distende o fio, ambas vão consultando a caderneta de Catarina, com os dizeres arrancados da memória, como se todos os fios que tivesse de tecer na vida, sempre guardassem a ponta do orfanato, embebida de uma voz e de uma face de freira. E ambas as amigas se põem a tecer, olhos postos na receita,

*“um sapatinho médio, agulha nº. 3, começando pela sola, sessenta e quatro malhas.”* (p.81).

Refém da mesma metáfora, Lucrecia, a enfermeira que assiste aos enfermos do hospício, lhe parece, em certo ponto de indignação de Catarina, um *“pano de tecido dúbio, fosco, impreciso. Bem, mal, bem, mal: avesso de estupidez”* (p.84). Tal como o vestido pitanga, também a blusa de ninhos de abelha contém, em cada casulo, novelos a serem desentranhados. Tecendo-a, aproveitando-se da luz na cela do hospício, já quase como uma rotina, a agulha de Catarina

*“afundava no pano, retornava fixando os pontos. Vinha o devaneio. ‘Que me vai acontecer dentro da blusa de ninhos de abelha? Será que me meti em enxoval? E o noivo? Em verdade, em verdade, confesso: mais prefiro escrever um livro. Debruçada sobre o papel, de cada ninho em meu ombro saltará uma personagem, úmida e quente, nascida. Com gostas de chuva ou de mel?’”* (pp.67-68)

## V.

Mas a fim de que o leitor possa acompanhar as reflexões já semeadas e as que vou descerrar a partir daqui, adianto dados fundantes do enredo. Lembro, de novo, que não é nessa ordenação que ele comparece ali. São fiapos de um e de outro

tempo, já que o fito da longa jornada de Catarina é construir, dos fragmentos, uma unidade. *“O tempo se acumulava, um jogo de argolinhas, novo aro se chocando contra o aro antecedente, a vibração do encontro descendo ao primeiro, à estaca, ao chão”* (p.113).

A abertura desta obra apresenta, como numa sinfonia, a panorâmica dos motivos de que tratará e sobre o quais se deterá: o orfanato, o palacete, o hospício, a casa de pensão.

Catarina foi deixada, recém-nascida, no orfanato, na “roda” (eis aqui a origem dos múltiplos sentidos do “círculo”), abrigada debaixo do “sino” (outro “círculo”, signo que designa o convento onde foi criada) e que lhe há de moldar a condição de marginal e de rejeitada na vida: *“no tempo antigo vendiam um homem. Quase nada mudou. No Orfanato, dão criança”* (p.15).

Deveras; e é assim que, para os seus 12 anos, lhe imaginam as freiras que a recolheram (Irmã Júlia, a diretora do convento; Madre Tereza, sua orientadora e amiga; Irmã Gabriel, Madre São José, Madre Consolação, etc), um plano de adoção, indo Catarina viver provisoriamente no palacete do casal Jordão: Vitória e Maurício. Ali, ela se dá conta da disparidade social entre os pais adotivos: o marido engenheiro e a mulher endinheirada *“que pula de galho em galho na sua árvore de beneficência”* (p.16). De maneira que Maurício e Catarina (ela, muito embora com quarto no corpo da casa, “afogada” em vestidos, em luxo, em jóias, em relógios que, todavia, lhe tolfhem os pulsos) se associam. Afinal, são ambos “náufragos” da mesma corrente: o palacete é o “navio”, a “galera branca” de Vitória. (Mais tarde, a salvo na praia deste mar feroz, Catarina reencontra Aurélia, a colega de orfanato. Seu coração, então, *navegará em “largas remadas”, e a voz da amiga é “timoneiro”. “Para onde navego, digam ligeiro, Colombo e Vasco, Bartolomeu das Tormentas? Nem sabe, ninguém? No fim da tarde saberei”* - p.62)

Desde já, através das aspas e muito insuficientemente ainda, busco ir alertando o leitor para uma prática poética quase constante em Alina Paim: a flexão metafórica da sua prosa. Há como que um núcleo semântico que ela elege para dar conta de uma cena ou um episódio, de maneira que o tratamento lingüístico flui para esse ímã central compondo, pouco a pouco, a metáfora semeada, até completá-la por inteiro na medida em que desenvolve a cena ou episódio, ainda que gradativa e alongadamente, como ocorre neste trecho citado. O leitor de Paim precisa, assim, estar atento acerca de onde se encontra o “símbolo, o laço que amarra o feixe” (p.102).

Pois bem. E é então que Catarina conhece Daniel, rapaz da sua idade e noviço, por quem se apaixona sem remissão e secretamente, enquanto Vitória se ocupa em arranjar-lhe um casamento de conveniência. Depois de reviravoltas, de idas e vindas do convento ao palacete, num impasse surdo e solitário diante de Daniel, de Maurício e do aceno do futuro marido (e da eternidade dessa situação subalterna), Catarina decide se matar: “*Por que o peru não rompe o cerco de giz?*” (p.24)

Assim, toma ela uma eclética e maciça dose de medicação, o que a põe num estado deplorável que, todavia, abre-lhe os diques do ressentimento. E a obsessiva imagem do “círculo” retorna neste momento de limiar. Deitada na cama, depois de ingeridos os comprimidos, ela decide prestar atenção em tudo porque nada quer

*“perder de como se morre. (...) Abri os olhos, o teto muito branco me espiou, parecia estremecer, superfície crespa de água ao vento. Por quê? O globo da luz se embalava, não em pêndulo, num círculo macio. Aliança da Irmã Gabriel balançando do fio de cabelo sobre o ovo que vai chocar. ‘Em círculo, é fêmea. De pêndulo, é macho.’” (p. 30)*

De modo que, no rotineiro almoço do sábado no palacete, quando todas as 12 Damas de Caridade se reúnem ao lado de Vitória, ela encarna o anjo vingador: dá, em voz alta, a ficha completa da hipocrisia de cada uma delas (os amantes, as negociatas, o montante das ladroeirias, etc, etc), arremessa a mesa posta para o chão, onde tudo estala, e, na esteira do Nicolai dos *Possessos* de Dostoievsky (que se acha com direito à orelha do Governador), Catarina agarra com os dentes a mão de uma das Damas – e com eles rasga um preconceito sagrado.

Rompendo o *círculo* social com tal estrépito e virulência, com o que lhe salta, de súbito, de enjeitada e de pária, Catarina é levada ao único território que já então lhe concerne: o hospício de São-João-de-Deus.

Está, nesta altura, em vésperas de completar a maioridade, e ali permanecerá, numa cela, contando desde então as suas dolorosas memórias e impressões a Daniel, através de monólogos onde ele é invocado como receptor invisível, como um outro que não ela e a quem quer prestar contas – visto que o amado é a única pessoa que lhe importa em todo o seu universo desabitado e mudo. Escrever-lhe, portanto, “cartas mentais”, pondo em dia tal “correspondência”, é o expediente que Catarina vislumbra por lhe faltar lápis e papel. Os livros são o único meio de atravessar, com pão e água, o deserto que a aguarda, a fim de “*quebrar o selo de um compartimento*” (p.38).

A convivência com o desvario é ali tátil; afinal, loucura é “doença ou devastação de um acontecimento?” (p.9). Na cela vizinha, a professora Arabela, nua, canta desfazendo as palhas do colchão, esmurrando a porta e assistindo no ar ao tropel dos cavalos que luta por comandar, e que se empinam numa ciranda selvagem. Miss é a outra vizinha que enverga apenas o nome do delírio e se apresenta com leque, cachos e uma roseta descorada de 1º. Prêmio no peito. Adamastor é outro e tem um delírio rico: seu barco fez escala em todos os

continentes (p.65) e ele ali é imperador. Dom Renato chove a voz sobre as abóboras, dando ordens a seu batalhão de flores amarelas e rama verde alastrada.

Há também o pavilhão dos sórdidos e a enfermeira Lucrecia, que nunca teve marido e nunca teve família. Dois “nuncas” que ela atira por cima de Catarina

*“com raiva como se sacudisse longe a serpente (...), duas sementes secas da mesma vagem. (...) Como não descobri que todos têm orfanato: o meu, aquele convento; o dela, um quarto de alcova. Por que me disse? E eu, por que lhe perguntei?” (p.72)*

E é nesse período do hospício que Catarina rompe ainda mais *círculos*:

*“Renuncio à Gramática com seus machos e fêmeas. Renuncio a ti, Inês, que me olhas de madeira e tinta, palma e cordeiro. (...) Renuncio ao Martirologio, suas virgens, suas lendas, seu sangue. Renuncio à mentira, às suas pompas e às suas obras. Te renuncio, Deus. És o doze, completaste a dúzia no salão do conselho. (...) Pequei diante de Ti, de frente, responsável. Não busquei cantos de muro, errei em campo aberto. Eras grande, tua grandeza me vestia. Criador, criatura. Gostei de conversar contigo sobre o cordeiro roubado, o desconcerto do mundo, meu desejo de escrever. Gostava que me visses de barro, barro nobre, que se despedaça, não se esfarinha. Ficaste com as Damas, hem? Quem com porcos se mistura, farelos come. Mais vale só, que mal acompanhada. Não Te nego, rompo. (...) ‘Rompi com Deus e não são ateu.’ Ateu, cananeu, macabeu. Viu que pisava sol no chão. O sol lhe subia dos pés. ‘Catarina, Catarina, o mundo sempre foi aberto. Catarina, tu estavas debaixo de sete chaves.’” (pp.59-60)*

Para além da renúncia a Deus e a sua corte de Mártires – o que, aos olhos de Madre Tereza não passa de um benefício, uma

vez que mais vale uma forte contestação que uma indiferente prática da religião<sup>2</sup> – Catarina também investe contra a Gramática. E os seus solilóquios são prova disso, como pouco a pouco o leitor vai constatando. E é bom de se ver também que é o estado de suspensão e de isolamento dado pelo hospício que, contraditoriamente, lhe permite tal desaprisionamento, que passa também pelo ritual do corte do cabelo, cena forte e contundente.

Do hospício, Catarina se desloca para o trabalho num consultório de dentista (o Henrique com quem se casará) e para uma pensão familiar onde, entretanto, o preconceito a alcança.

Ter um quarto nessa casa é possuir um *filhote de endereço* (p.97), o que é já um oásis para a batalha da identidade sempre adiada. Mas atropela-lhe o caminho a informação da sua origem:

*“Teria alguém semeado pólvora no rasto de Arabela? O caminho de fogo que acelera a corrida. – ‘Sabem de onde veio? Sabem, sabem?’ Uma faísca e chovem pipocas e amendoim, pó de alvaiade e nariz postiço. Os nazistas puseram estrela amarela nos judeus... ‘E nós – tu e eu e todos que acamparam à sombra do sino e do João-de-Deus – que estigma nos pregaram? Onde? No peito, na testa, numa orelha, num tempo, na vida inteira?’*

*Levantou-se, escancarou a janela, debruçou-se sobre o escuro da guerra. Janelas só se abrem da treva para as trevas, é a lei. E a lei? Quem faz as leis? Marildas, Hortências, Fulanas de Tal? E antes*

2 Assegura Madre Tereza exatamente o seguinte: *“Teu rompimento foi agravo, Catarina. Agravo, ira e desaforo também são frutos de crença e amor. Quem disse que a fé é marasmo? Pensas que é fácil o ato de fé, mecânico dobrar de joelhos? Dizer – responsável e consciente - eu creio é laborioso parto, com o mesmo ranger de dentes, as mesmas contrações. O orgulhoso da inteligência tem de arrancar das entranhas, a ferro, o seu ato de fé. Prefiro a blasfêmia quente, atirada ao céu com paixão, ao credo displicente, rezado em cantilena. Antes ganhar o inferno responsável condenado – responsável acentuo – a ser guindado aos céus, santo inócuo, um paspalhão.”* (p.116)

*da trindade? E da trindade das trindades? Quem terá coragem de arregaçar os beijos dos legisladores e meter-lhes goela abaixo as suas leis? E uma voz acudia, por cima do rumor do pátio das mulheres. – ‘Catarina, costumam dizer que o inferno é aqui. Além deste muro é que habitam os demônios.’ Quem convocou estes demônios e lhes disse: ‘Ide, pregai aos povos que este desgraçado veio do hospício?’ De mais longe, de entre cigarras e cheiro de malva, a voz de Madre Tereza lhe cantava: ‘Tens espada, vais ou não lutar, Catarina?’*

*Metade da lua subia além, o chafariz viveu, o círculo de pedra, gentes que andam. ‘Gosto deste chafariz e do largo com sua data de independência. Não fujo. Não sei se minha espada traspassa demônios. Veremos.’” (p.100)*

Não é à toa que a alcunha que Catarina recebe, desde pequena, de Madre Tereza, é “espadachim”: ganhara o nome porque, “*onde descubro preconceito desembainho logo a espada*” (p.101). Todavia, o preconceito que ainda vai persistir em acutilá-la mais tarde propicia, neste momento, o conhecimento da revolucionária Margarida. Criatura “*mistura de jambo e tamarindo*” (p.107), a pensionista que se dispõe a substituir, no seu quarto, a vaga deixada por Marilda, a colega detratora, Margarida se torna sua interlocutora constante. Ela coopera no fortalecimento de Catarina, de maneira que quando esta é discriminada no curso de puericultura que frequenta (onde aprende a lidar com o parto e se torna parteira – aliás, de si mesma), ela está mais que apta a enfrentar tais dissabores e injustiças.

Vitoriosa, esse “*tão pequeno bicho da terra*” (incorporação, que faz para si, do verso dos *Lusíadas*, p. 131), Catarina se julga agora pronta a escrever seus romances. Mas não há meio de os personagens lhe acudirem: “*Se queres mesmo escrever, renuncia às fraldas e enverga trajes de adulto. Camisa de onze varas, se tens coragem e ambição*” – eis a invectiva que Madre Tereza lhe destina (p.128), e que surte todo o efeito.

Depois do casamento, muda-se o casal para o Rio de Janeiro e, numa feira, Catarina reconhece a voz da mãe de Daniel, por quem sabe que o filho havia deixado o mosteiro há três anos, vivendo atualmente ali, com ela. Dona Laura também acaba por confessar-lhe uma omissão irresponsável e proposital: jamais dera o recado que Catarina enviara ao filho na véspera da entrada dele ao mosteiro, e jamais lhe dera, a ela, a mensagem que Daniel lhe mandara na altura – fato que cavara para sempre o mal-entendido absoluto e irremediável entre os amantes.

Pondo “*uma brida na voz para não gritar*” (p.141), tamanho o seu desespero, Catarina, a partir de então, há de sentir intensificar-se, dentro de si, a sensação de bigamia, a de viver ao mesmo tempo com um fantasma e um vivo, que a persegue desatinadamente, tornando imperioso rever Daniel e dissipar de uma vez por todas a insuportável dubiedade que jamais a abandonara há 12 anos, desde que se separaram.

As voltas em torno do Ministério em que ele trabalha, essa “*grande pirâmide*”, essa “*montanha de sete patamares*”, a que ela não se decide aceder, constituem uma espécie de tentação do deserto, com toda a sua carga de culpa, de abstinência, de ansiedade e de mistério. Mas a necessidade de *se reaver* a si mesma é afinal mais forte, e Catarina procura Daniel.

Todavia, é agora a metáfora de Pompéia, a visão da cidade soterrada, que comanda o encontro e articula o seu olhar sobre o ex-noviço, convertido então, diante desta arqueóloga, em “*incógnita*”, em “*Guardião de Daniel*”, em “*Guardião da caverna do Daniel latente*”, em “*estranho*”, em “*esfinge*”, em “*burocrata de Daniel*”, em “*Noé*”, e, finalmente, em *substantivo abstrato* – e a ela numa *Beatriz* equivocada, que guarda o velho sestro dos ressuscitadores: “*o de dar ordem de vida, sem indagar do morto se lhe convém viver*” (p.162).

Movida por essa teimosia em confrontá-lo “*fora do nosso círculo de giz*” (p.170), Catarina lhe escreve cartas febris, armando-lhe seduções, levedo que acaba por fermentar-lhe a própria alma: “*curvada sobre a folha virgem, entrega-se ao manejo de novos instrumentos: gazua, truque, premeditação*” (p.163). São quatro as longas cartas a Daniel que, afinal, só comprovam à Catarina a injustiça de se libertar transferindo de pulso as algemas. Entretanto, só agora, livre, ela retorna a Henrique para sempre.

Augusta é concebida, portanto, sob este signo - o de regresso de Catarina a si mesma depois de ter dado a volta à terra, depois de findo o giro sobre si mesma. Catarina traz, agora, “*a face da lua, aquela virgem de visão*” (p.180).

E nessa noite de agora, enquanto vela pela filha doente, é a si mesma que sustém em vigília, reatando os fiapos das suas muitas vidas para se tecer de vez, pessoa rediviva, apta, pois, a passar para Augusta, como num facho de vida, a sua experiência sobre a realidade: o seu “*inventário*”. Afinal,

*“quantas vezes se nasce, quantas se morre no decorrer de uma vida? E a identidade, quantas se possui? A mesma paixão, quantas faces? A verdade, quantas verdades? Um homem, quantos caminhos? (...) A vida é uma. Quantos milhões tem a unidade?”* (p.171)

A discussão acerca da unidade é outro dos motivos obsediantes de *O círculo*. Catarina tem de morrer para Catarina nascer. Daniel é, como se viu, vários, a começar pelo fato de ser noviço e amado – “*Daniel, tu és dois*” (p.10).

Dois são, de início, os seus amores paralelos: Maurício e Daniel – “*Não sem conflito, reconheci o clandestino aninhado em meu coração. Daniel e Maurício, tu e ele, duas personagens do nono mandamento*” (p.19), substituídos mais tarde por Henri-

que e Daniel. Mas “*toda criatura é una, mesmo que a habitem simultâneos homem e monge*” (p.115).

Da mesma forma, a condição de órfã é regida pelo símbolo do “*anfíbio*” que as meninas do convento exibem no próprio uniforme: xadrez cor de terra, saia azul do mar, sendo Catarina uma menina “*que vive nas águas e no chão*” (p.15). Mais tarde, enquanto não se decide a procurar Daniel, Catarina se torna inquieta. Percorre o apartamento: saindo

*“de um cômodo entrava em outro, perseguida pela sensação de ser duas e ter dois mundos simultâneos. ‘Preciso quebrar o encanto. Vou perdendo a unidade. (...) Eis que habito, habitamos juntos, esta casa. (...) Além da porta, se desdobra a cidade, também aí vemos e partilhamos ruas e transportes, lutas e cotidiano. Mundo extramuros. O mundo meu só, o de dentro, também ele possui recintos e exteriores, ruas e árvores, cores, cheiros, intrigas, população. Em certas horas, este mundo usurpa a realidade do palpável”* (p.146).

Também ela é, pois, uma “*liga de mulher e fantasma*” (p.160). E a dubiedade desemboca, por fim, nesta metáfora derradeira:

*“A natureza tem mistérios. Rio Negro e Amazonas. Encontram-se, buscam o Oceano. Quilômetros e quilômetros marcham no mesmo leito, sem que as águas se misturem. Porquê? Que lâmina invisível lhes serve de separação?”* (p.178)

## VI.

Ora, é também sob o signo da ambigüidade que Alina Paim trabalha aqui a sua linguagem. Argumentará o leitor que este é o privilégio da literatura. Mas quero indicar, com isso (para além da natureza multívoca própria do ato artístico), um recurso estilístico deveras fecundo e que exercita uma súbita

indecisão entre as palavras, ampliando o arco-íris semântico. Apontei, de início, a flexão metafórica praticada por Alina. Indico, rapidamente, agora, outras variedades.

Tomo a esmo um núcleo para exemplificar, o da entrevista de Catarina com o Diretor do Hospício.

No momento que antecede tal encontro, é a imagem da água que perpassa toda a sua aflição. De início, contida nos “peixes” indiscerníveis que habitam o lago refletor do chumbo do céu; em seguida, na limpidez necessária para o discernimento que o Diretor deverá ter sobre o seu caso, “peixes” que ele tem de distinguir. Quanto a ela, quer “*lucidez*” para se expressar, porque seu contrário é insegurança, sombra com “*umidade* de avencas cujas raízes são forte cipó” (p.14).

Alina desenha assim, uma rede semântica que passa, de um para outro nível, o significado de *peixes*, águas límpidas, *lucidez*, *umidade*, *avenca* - findando no *cipó* que, por fim, tudo amarra num feixe.

O mesmo ocorre quando, ainda se preparando para a entrevista, Catarina cogita que ir ver o Diretor é levar sua “*cesta de flores*”, flores que têm espinhos se considerada a desfeita do sábado que, na verdade, é vingança da vida toda:

*“Quem olha a cesta vê as flores, sem se deter na terra onde cresceram, na mão que as plantou, se a água de suas raízes veio da chuva ou das entranhas de um poço. Talvez o Diretor se preocupe em distinguir se são da espécie com espinhos. De relance, vai indagar: ‘Por que fizeste no sábado o que fizeste?’ E sábado é nome que cobre anos e anos, vinte.”* (pp.24-25)

Quando, por fim, Catarina se adentra no gabinete, o constrangimento fá-la se sentir de tal forma acuada, que os gestos do Diretor criam-lhe a ilusão de

*“espetar borboletas. De pé, ignorada, concentrou-se com desespero no gesto dele. Outra borboleta, outra, mais outra. Ergueu o rosto.*

*- Sente-se, Catarina, vamos ter de pensar.*

*Sentou-se na poltrona de couro, enterrou-se no vãos, o tronco dobrado, sensação de estar minguando. (...) Não está doida, verificou meticulosamente? O quilômetro do termo pedia um infalível. E o Diretor choca meus nervos, assina enquanto as mulheres zumbem na árvore, a janela esgazeada, o céu de carneirinhos alimentando o negro dos cabelos dele.” (pp.52-53)*

Aqui, a temperatura da ansiedade imprime, além da impressão funesta subtraída ao ato rotineiro de assinar papéis (o espetar borboletas), uma sensação de perda da perspectiva, de achatamento de superfícies (a cabeça do Diretor contra as nuvens distantes e vislumbradas pela janela aberta), o burburinho da loucura da ala das mulheres que sobe pela árvore, como insetos, misturando planos visuais e auditivos. Isso por que a terrível pergunta acerca da sua lucidez, lhe aguçava ainda mais e mais a sensibilidade febril.

Num outro momento, ainda no hospício, Catarina e Arabela vêm passar, nu, transportado num caixão de tábuas ralas, um homem morto. Imediatamente a memória de Catarina traz à tona outras duas mortes acompanhadas por ela no Orfanato, o caixão, as alças de prata, quatro chamas – e por aí vai ela devaneando. Mas, de repente, desperta com a voz de Arabela, que imprevisivelmente canta o hino da árvore. Catarina se alegra, mas Lucrecia, a enfermeira, encara-a com raiva: *“Como lhe dizer que um morto acaba de sacudir Arabela, de empurrá-la novamente para o seio dos vivos? Como lhe dizer que aquele hino da árvore vestia um nu?”* (p.70)

Catarina se dá conta, depois de conhecer a verdade sobre a loucura da amiga, de que apenas uma das lágrimas de Arabela teria sido suficiente para cobrir o morto, mas que Arabela,

ainda assim, lhe dera “*mortalha e flores*”. Lucrecia é que a havia pilhado “*roubando o ramo nos versos do hino*” (p.76) Afinal, a árvore do hino fora deveras o “*primeiro teto*” que ajuntara, sob a sua égide, ambas as amigas (p.84).

Neste caso comentado, a metáfora da árvore se encontra em expansão, atingindo irradiações que sustentam a narrativa por grande espaço de tempo – observe o leitor que a extensão das citações ocupa quase quinze páginas.

Um trecho magnífico de *O círculo* é a síntese das alucinações iniciais de Arabela. Não sabemos ainda neste momento que ela fora violentada pelo Coronel, na fazenda de quem lecionava, e que está grávida. Nada sabemos acerca da situação da sua família: Arabela sem pai, arrimo da mãe (a mesma senhora que detém a tese sobre a “escada”, lembra-se o leitor?), que é absolutamente crédula e confiante nas boas intenções do patriarca. Ignoramos também que era ele, com sua charrete, que vinha buscar e levar Arabela para as aulas. Até este ponto do romance, conhecemos apenas a visão que Catarina, no catre contíguo ao da professorinha, tem das crises dela:

*“Acaso dormiu a professora, depois de cobrir a manhã de ordens e contra-ordens: ‘Direita, volver! Sentido! Marcha! Um, dois, um, dois!’ ‘Cavalinho, cavalo! Cavalinho, Cavalo!’ A porta meio aberta, nem pensava, contando os cavalos da professora pastarem os minutos, multiplicados, tantos, tantos, tantos, que levantavam poeira até o céu. Com o prato de estanho sobre os joelhos, comeu junto com os cavalos. As derradeiras colheradas engoliu sozinha. Os cavalos meteram-se pelo silêncio, a professora desaparecendo com eles. Quem a devorou? Cavalinho ou cavalo?” (p.40)*

Os cavalos, peça importante no desvendamento do enigma de Arabela, ocupam, com seu tropel, sua desordenação, sua multiplicação, a maioria da cena, pastando os minutos, levan-

tando poeira - desvantagem de perspectiva e de tropeços para quem come a seus pés e é abandonada por eles, que somem levando a professorinha - devorada por qual deles?

Um derradeiro exemplo é o que comento a seguir e que elucida mais nitidamente a dubiedade semântica a que acima referi.

Toda a cena de conhecimento do erro cometido pela mãe de Daniel, quase ao final do romance, se desenrola por meio de um contraponto: o movimento dos pombos. Na verdade, a ação psicológica e subliminar, entranhada nas personagens que não a expressam e que não a permitem transparecer, é deslocada para os pombos, até o ponto em que ambos os conteúdos de ambas as cenas paralelas começam a se tocar. Apenas por meio do desempenho de tais aves o leitor pode conhecer o que se passa no imo das duas mulheres no princípio da cena.

Para poderem conversar, assim que por acaso se encontram na feira, Catarina se senta, com Dona Laura (mãe de Daniel, lembra-se o leitor?), no banco de uma pracinha retirada, diante da estátua de um músico. Quando ali chegam, *“os pombos comiam, esbarrando uns nos outros, os grãos de milho semeados nos degraus do monumento”*.

Quando Dona Laura refere a casa que governa para o filho, ali no Rio de Janeiro, *“o ônibus em disparada fez voarem os pombos. Os grãos nos degraus eram ouro desdenhado.”* Dona Laura se espanta de Catarina ignorar que Daniel vive ali – e os pombos voltam, disputando *“o tesouro quase em violência, os corpos unidos, asas em confusão. Homens parados contemplavam os pombos como se olhassem a si mesmos.”*

A conversa caminha e já Catarina fica a saber que Daniel deixara o mosteiro. *“Um sorriso tímido lhe alargou os lábios, seus olhos miravam os pombos, que se afastavam dos degraus desertos.”* À medida que Dona Laura vai revelando mais e mais detalhes a

respeito do filho, Catarina sente “*impulso de lacrar os ouvidos com as duas mãos. A vista caiu no derradeiro pombo a catar com o bico o milho desaparecido. Teve ímpeto de arrancar do saco uma tangerina, acertar-lhe a nuca num baque assassino.*”

Quando, então, a confissão começa, Catarina vai seguindo *em frente o “pouso de novos pombos, toque no chão, procura, retomar de vôo”*. À medida em que a revelação vai progredindo, “*os olhos da outra queriam conter o vôo dos pombos, arriados no chão, uma grade de rede em tocaia de pesca*”.

Finalmente, Dona Laura pausa “*suave as tangerinas no colo. Não tão de leve que não criasse um vôo. O bater de asas sobre as suas cabeças, aproximou uma da outra, até os cabelos se roçarem.*” (pp. 139-141)

## VII.

Espero ter atiçado suficientemente o leitor para que se debruce com prazer sobre este livro genial. Como se verifica, não poupei citações a fim de situá-lo na temperatura lingüística e emocional desta precisa Alina Paim, para compartilharmos a sensação de alegria e gozo por esta narrativa excepcional.

Para além da labiríntica exploração do tempo, com seus saltitares incessantes e inopinados; para além dos jogos semânticos criados para narrar esta história; para além das curiosas contaminações entre significados – eu queria ainda ter podido discorrer sobre o emprego tão fecundo de outras significativas ocorrências. Sobre o brilho da metonímia<sup>3</sup> das metá-

3 Enumero ao léu alguns exemplos: “*caminha um cheiro de café, vem demolindo portas no corredor. Chegou.*” (p. 37); “*ela abriu o canto com todo o peito, um sangue se esvai de sua voz a dar profecia à letra inocente*” (p. 34); “*O homem falava, caiu palavra sua em cada jarra vazia*” (p. 29); “*achei nos olhos dela um parado*” (p.73).

foras<sup>4</sup>, de toda a sorte de impropriedades<sup>5</sup> e de tantas outras cintilações.

A passagem por diferentes focos da Bíblia, a descoberta de Catarina de que jamais supusera a existência de um Pai, mas obsessivamente apenas da Mãe que a abandonou (“*Venho de um mundo de amazonas, de meia humanidade*”, p.107), a constelação de originais aforismos – tudo é indício para desdobradas interpretações outras, que ampliam ainda mais as inesgotáveis dimensões desta obra. Ao mesmo tempo, chama a atenção toda a tessitura metalingüística que a alimenta. Dela, recorto tão-só um único aspecto para meu encerramento provisório.

Quando Catarina entrega o seu primeiro escrito a Madre Tereza, ela o aprova certa de que se trata, de fato, de um romance, visto que “amou e odiou *com tua gente*”. Mas pede-lhe que desconfie de sua opinião, já que a freira vive no claustro, distante de tudo. Solicita-lhe que procure alguém “*dentro do mundo e do século*”; que busque alguém que “*tenha lido o que se escreveu nos últimos vinte e cinco anos.*” E conclui:

---

4 Também aqui alguns exemplos: “*me enrolei neste ‘começo’, escondi-me no tenro e quente dos sons, um poldrinho no capim alto*” (p. 36); “*me deram a chave falsa... e aproveito o fim da noite para me tornar serralheiro*” (p. 11); “*quis escrever, mas as palavras meterem-se todas pelo chão adentro, como pessoas em abrigos contra bombardeio*” (p. 27); “*Talvez fizesse confissão, assim como quem desdobra uma toalha inacabada, mostrando de um só tempo o trecho já bordado, o debuxo ainda em negro*” (p.22); “*Fora, o tamarineiro se desenhava, ganhando traços dele mesmo, os vagos entre os ramos, o galho mutilado, saía do negror do obstáculo que a noite lhe impusera*” (p.94); “*De cabeça baixa, a freira mirava o chão, onde talvez seus olhos enxergassem um fervilhar de serpentes, as suas serpentes*” (p.117); “*De surpresa, me senti atirada longe, como se devem sentir as balas, sem aviso do disparo*” (p.123).

5 Alguns exemplos: “*o bonde fixou o rosto no regresso*” (p. 56); “*O desejo desta ciência tem botas pesadas que esmagam a verdade*” (p. 12); “*a devoção de todos os dias prender a gaiola no sol da varanda, e agora pendura ao sol um vazio*” (pp. 46-47); “*A pergunta lhe riscou a alma de locomotiva, arrastando o palacete, colunas brancas, a mesa com as dozes cadeiras de alto espaldar, o arquivo de aço cinzento, quatro gavetas de miséria. Colunas se esboroando, papéis em redemoinho de poeira e vento. Vitória esmagada no mármore da sua escada*” (p.105).

*“- Cada terra e cada século tem seus trajes. Com o romance acontece o mesmo. Compreenda, criatura, não sei se estás dentro de nossa terra e de nosso tempo”. (p.132)*

A precoce romancista que tenho tratado aqui não estava dentro do seu tempo. Alina Paim teria de esperar pelo nosso - para ser compartilhada como deve. Pelo menos é o que aguardo ardorosamente que se cumpra doravante.

Lajes Velha, 29 de abril de 2000  
Morada do Rio, 08 de março de 2018

Maria Lúcia Dal Farra

# O mal sob batina: o mito dos jesuítas nas páginas dos jornais e na ficção de José de Alencar

RAFAELA MENDES MANO SANCHES\*

## Introdução

Em meados do século XIX, o crescente poder político conquistado pelos membros da Companhia de Jesus em vários países da Europa passa a estampar nos noticiários da imprensa periódica brasileira e ganha espaço junto às preocupações que ocupam os letrados em torno da emancipação religiosa dessa Ordem no Império e de sua concorrência com o governo imperial. Aliás, é deste contexto que surge o epíteto referente à proeminência alcançada pelos inicianos na esfera política,

\* É pós-doutoranda do Programa Nacional de Pós-Doutorado/Capes (Bolsista PNPd) na área de Estudos Literários pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde atua como professora voluntária. É graduada e mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), e doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Integra os grupos de pesquisa CNPq Poéticas da Negatividade (UNESP) e História do Romance (Unicamp). Sua área de atuação abrange a Literatura Brasileira do século XIX, com estudos direcionados à imprensa e fontes primárias. Os temas principais de suas pesquisas concentram-se no romance histórico, romance folhetim francês, crônica oitocentista, e cultura popular.

“Estado dentro de outro Estado”, cuja expressão os estigmatiza no imaginário oitocentista. Não por acaso, o fenômeno do antijesuitismo acompanha a reafirmação e a expansão da religião cristã em diferentes espaços nacionais, desenvolvendo-se em todos os cenários em que os loiolanos possuem alguma ação. No Brasil, não é diferente.

No caso do território brasileiro, o processo ambíguo e multifacetado da reinvenção dos jesuítas nos oitocentos fomenta-se por reinterpretações e sistematizações marcadas, por um lado, pela circulação e consolidação da literatura antijesuítica<sup>1</sup> e de propagandas negativas dos loiolanos entre as décadas de 1830-60 na imprensa fluminense e no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHBG) e, por outro, pela mitificação dos primeiros missionários no Brasil representada pelos mesmos espaços. Não há um lugar definido para a Ordem Religiosa, conforme ela é relida, a partir da composição de imagens sempre parciais de uma trajetória da Companhia no Brasil oitocentista que se altera continuamente. Do redimensionamento das incongruências da Companhia, formam-se os seus mitos.

O reavivamento da Instituição nos periódicos reproduz novas e sucessivas querelas, fecundadas pelas raízes do chamado “mito negro” dos jesuítas, sistematizado pelo Marquês de Pombal e, na sua radicalização, pelas origens dos mitos positivos, que são readaptados nas discussões locais. Curiosamente, os aspectos negativos dos inicianos formaram-se desde o surgimento da Companhia no século XVI, quando a sua intensa politização

1 Nesse trabalho, usamos o termo no sentido mais amplo, englobando a produção e circulação de discursos e narrativas de ataque à Companhia. O estudo de Franco sobre a literatura antijesuítica tece a seguinte conceituação: “Este conjunto variegado de documentação constitui o universo heteróclito daquilo que designamos *grosso modo* de literatura antijesuítica, em geral, marcado psicologicamente pela fobia e socialmente pelo combate em todas as frentes contra um inimigo que se imagina estar em todo e em qualquer lado.” *O mito dos jesuítas*: em Portugal, no Brasil, e no Oriente. Lisboa: Gradiva, 2007. v. II.

gerou dissidências entre seus próprios membros. No período da contrarreforma, libelos contra os jesuítas ganharam profícua circulação e construíram as primeiras imagens dos loiolanos como sujeitos maquiavélicos e conspiradores, compondo o imaginário do mal que viria a se formar sobre os eclesiásticos. As atitudes consideradas pouco éticas da Corporação Religiosa levantaram suspeitas acerca de um pretenso catecismo secreto praticado por ações inescrupulosas, que também integrariam a atmosfera maligna acerca da Companhia de Jesus. Sobretudo nos setecentos, a figura do Marquês de Pombal obteve grande relevância para a consagração dessas imagens e para o movimento de combate aos jesuítas.

Em Portugal, a política pombalina questionou a prática dos missionários e impôs restrições a sua atuação no domínio da educação, o que ressoou na política administrativa do Brasil:

Ele [Marquês de Pombal] forjou nos seus *catecismos* anti-jesuíticos a imagem preclara do mito negro dos Jesuítas. Aqui os religiosos da Companhia de Jesus são dados como os grandes conspiradores da história, com uma tonalidade tão pesada que vai constituir uma referência inspiracional para os antijesuítas coetâneos e vindouros, quer em Portugal, quer ao nível Europeu. Pombal, aliás, vai investir, pelos canais diplomáticos e com os meios do Estado, na tradução de libelos e documentos antijesuíticos nas principais línguas internacionais da época no sentido de fazer surtir efeito nas monarquias europeias a sua odiosa campanha contra a instituição que ele via como uma espécie de doença degenerativa e contagiosa que corrompia a sociedade onde instalava o seu *habitat*.

[...]

Pombal, o grande fundador do mito em Portugal, dá-lhe uma vasta e prolixa forma literária. Escreve, promove, supervisiona e patrocina a produção de obras, de panfletos, de libelos e leis contra os Jesuítas, as quais se podem denominar de forma geral de literatura antijesuítica pombalina. É esta que estabelece o mito nos seus contornos essenciais e globais. Forma também o protótipo do mito

do *complot* jesuítico que vai inspirar toda a posteridade antijesuítica portuguesa de forma indelével. (FRANCO, 2000, p. 122 e 125).

No século XIX, o retorno dos inacianos ativou o clima conspiratório que submergiu os jesuítas ao longo de suas ações.

Sob os efeitos dessa conjectura, os “homens de letras” no Brasil discutem questões como a eficácia dos jesuítas na catequese, as práticas politizadas da Ordem, e a concorrência do poder dos inacianos com o Estado. Nos apontamentos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), os eclesiásticos inscrevem-se no processo civilizatório do Brasil Colonial, pelo exercício da catequese, que, em parte, articula o discurso laudatório em torno dessas figuras religiosas. No reverso disso, o discurso histórico do Instituto reescreve a confrontação dos clericais com outras esferas de poder, fato que levanta objeções a respeito do possível retorno da Instituição no período.

Ora, as propagandas negativas dos inacianos formalizam em certa medida uma engrenagem de combate ideológico, pois, utilizadas, alegadamente, para a “liberdade sócio-política”, bem como para atacar a religião cristã, elas confrontam e denunciam os efeitos causados pelos loiolanos nos planos político, religioso, e econômico.

No plano cultural, as artes representam ampla adesão às temáticas antijesuíticas tomando as páginas da imprensa para divulgação e disseminação de um olhar negativo sobre a Corporação Religiosa, o que não obtém apenas reflexos positivos sobre a apreciação crítica, haja vista que também suscita impasses junto ao público católico. No âmbito das polêmicas, os romances folhetins franceses anticlericais promovem acalentados debates, e geram intensas controvérsias em torno da visão crítica sobre os jesuítas. Não é caso fortuito que os es-

critores Eugène Sue e Alexandre Dumas, encarados como autores de forte inclinação antijesuítica, tornam-se referências e modelos para o escritores brasileiros, e dentre eles, José de Alencar se debruça com maior expressividade sobre as figuras de preto. A prosa alencarina recontextualiza e requalifica as propagandas negativas dos loiolanos, que, formalizadas nas apropriações e interdições contrárias à Instituição desde o período da reforma protestante, constroem e reconstroem o mito jesuítico no decorrer de séculos. As condições do chamado “mito negro” dos inacianos no Brasil podem ser investigadas nos movimentos de contestação às práticas eclesiásticas da Companhia, em diálogo com os modelos de representações sobre as quais a literatura é confeccionada.

Os romances e dramas históricos de José de Alencar, como *O Guarani* (1857), *O Jesuíta* (1861), *As Minas de Prata* (1862-1865), *Guerra dos Mascate* (1871-1874), *Alfarrábios* (1873), obras<sup>2</sup> em que o autor trabalha a imagem de religiosos, são nutridos por um projeto literário nacional engajado nas discussões que envolvem o campo literário e o espaço que ele ocupa na esfera política, influenciado por diferentes lugares representativos que, no nosso estudo, será restrito à impren-

2 Em *O Guarani*, o personagem de Loredano deixa de ser um frade carmelita, ao se aproveitar de um segredo de confissão, que lhe permite obter um pergaminho de um tesouro escondido. Na trama, ele planeja raptar a filha do fidalgo D. Antônio de Mariz, e, para tanto, incita uma revolta contra a família desse personagem. A narrativa alencariana, ao representar um frade como um sujeito sem escrúpulos e mau caráter, lança críticas à figura religiosa de Loredano. O drama *O Jesuíta* é datado de 1861, porém, encontramos anúncios dessa peça no ano de 1860. Encenado apenas em 1875, a peça representa a Companhia como uma ordem que conspira contra o Estado. Segundo Vilar, o personagem Samuel de *O Jesuíta* traz de forma condensada as vilanias de padre Molina. (VILAR, Socorro de Fátima Pacífico. *A invenção de uma escrita: Anchieta, os jesuítas e suas histórias*. RIO Grande do Sul: EDIPUCRS, 2006.). O planejamento de uma peça dois anos antes de *As Minas de Prata*, obra que ganha expressividade com relação à temática antijesuítica, já demonstra um possível projeto sobre os jesuítas, ou melhor, o envolvimento de Alencar com os inacianos, o que veio a se realizar na figura de Molina, se levarmos em conta o fracasso e a polêmica de sua peça.

sa fluminense. A preocupação que Alencar demonstra com a Companhia de Jesus e com os seus missionários em sua produção literária, está em conformidade com o interesse político de sua época. Desse modo, o cotejo que propomos entre as propagandas antijesuíticas veiculadas pela imprensa fluminense oitocentista e a ficção alencariana permite entender os debates ideológicos que contribuem para que a esfera literária estabeleça diálogos interventivos com a esfera política, e, em particular, para que o gênero romance histórico, seja um gênero, por um lado, voltado para a investigação (e recriação) do passado e, por outro lado, fortemente ancorado no solo de sua época contemporânea.

## **1. As leituras antijesuíticas na imprensa periódica**

Em vários jornais fluminenses da década de 1840, observamos, em geral, notícias sobre a expulsão dos jesuítas em vários países e suas relações com partidos políticos retrógrados e com ideais anti-libertários, e, principalmente, notamos a configuração de noticiários ligados à polêmica sobre a influência dos loiolanos na esfera do ensino. Aliás, em um fluxo contínuo, a Ordem Inaciana é redimensionada em contextos de perseguição e de despotismo, de forma que os recortes nos permitem reconstituir um eixo referencial sobre essa Instituição. Se em grande parte das publicações, os loiolanos aparecem como religiosos que desprestigiam seus partidos políticos e que são integrantes de uma Instituição decadente; em outras, aparecem como eclesiásticos que possuem doutrinas e ações meritórias. Porém, a publicação de notícias recentes e mais contemporâneas aos oitocentos desafia os textos elogiosos sobre a Corporação, principalmente, por estes terem como baliza e estratégia o retorno ao passado da Ordem. Uma vez que os jesuítas representados nos jornais estão conectados a imagens da Santa Aliança e à ausência de liberdade, essa realidade narrada concorre com o resgate do lado pro-

gressista e atemporal da Companhia. E aqui podemos destacar textos políticos reinterpretando as *Monita Secreta*<sup>3</sup>, e textos com possíveis desdobramentos do quadro filosofia x religião, rearranjados em leituras que defendem uma sociedade mais libertária. Os discursos detratores mantém dinamicidade com os acontecimentos próximos da contemporaneidade, enquanto o discurso favorável se esquia das acusações que pesam sobre a ‘atualidade’ dos oitocentos. Os recorrentes ataques e objeções do movimento antijesuítico acompanham os confrontos dos inacianos com as transformações sócio-políticas. O estudo de Franco (2007, p. 276) sobre a atuação dos jesuítas, após sua restauração em 1815, dialoga com os debates em circulação nesse período:

A Companhia de Jesus, associando-se e aceitando ser um instrumento de relevo no ideário restaurador do terreno de influência, perdido pela Igreja, na sociedade em crescente processo de secularização, tendo por base o modelo antigo de Cristandade, teve dificuldades em compreender, dialogar, e aceitar as novas derivas da história humana.

O desajuste dos eclesiásticos com relação às modificações socioculturais reitera o fenômeno do antijesuitismo e, no caso do Brasil de 1840-60, a dissonância da prática dos loiolanos com a política de conservação do Império provoca adoções de medidas restritivas à Instituição Inaciana, as quais são incorporadas na política de conciliação, cujo posicionamento

3 O libelo as *Monita Secreta* (Instruções Secretas sobre a Ordem Religiosa), escrita por um jesuíta polaco, expulso da Companhia de Jesus, ganha circulação nos momentos de produção dos romances analisados. Escrito no século XVII, a propaganda antijesuítica levantaria suspeitas quanto a sua autenticidade, e reencontraria leituras favoráveis a sua circulação, servindo a um movimento internacional contra o catolicismo. Segundo Leroy (1999), as *Monita secreta* é um poderoso testemunho da mentalidade conspiracionista jesuítica. Para este crítico, o autor das *Instruções* revelaria, ao cabo de 17 capítulos, as estratégias manipuladas pela Ordem para diversas finalidades, como adquirir bens, captar a confiança de poderoso, aumentar a riqueza da sociedade, conquistar viúvas ricas, afastar outras ordens.

busca resguardar o Estado da concorrência religiosa<sup>4</sup>. O discurso político oitocentista fomenta um ritmo de combate aos métodos jesuíticos, e ganha tónus em meados da década de 40. Nesse período, a questão dos jesuítas aquece as penas dos folhetinistas e redatores brasileiros, e proporciona uma crescente querela, sobretudo, marcada por respostas dissidentes sobre as acusações levantadas contra os loiolanos, principalmente, após a publicação de *O Judeu Errante*, romance folhetim de Eugène Sue.

Segundo Vitorino (2002), *O Judeu Errante* teve uma enorme popularidade para os padrões da época. Para este crítico, o sucesso da obra estaria explicado pelo fato de ela ser antijesuítica, o que mobiliza discussões entre os representantes clericais e seus opositores, alcançando, inclusive, o palco político.

Entre as décadas de 1840 e 1860, podemos notar que as maneiras de ler a referida prosa são partilhadas das formas de pensar do público letrado sobre a religião católica no Brasil. Os discursos jornalísticos demarcam posições controversas, manifestadas na tensão entre a depreciação do texto de Eugène Sue pelos letrados de inclinação religiosa e a apreciação da narrativa por aqueles que combatem o catolicismo, representados pelo discurso que encontra estratégias para legitimar a veracidade do enredo folhetinesco e adequá-lo a determinadas conjecturas.

O impacto do folhetim francês na avaliação do papel da Companhia mobiliza interesses e objetivos divergentes. Por um lado, a obra de Sue é apontada como mentirosa, inverossímil, e caluniadora por seus detratores, ou mesmo, como uma narrativa que confundiria o leitor; por outro, a tentativa de dar veracidade e credibilidade a seus escritos por parte dos

4 Os estudos de Domingos (2009) relativos à **polêmica sobre os jesuítas na Revista do IHGB** desenvolvem os problemas da Ordem com a política imperial.

defensores chega, inclusive, à publicação de uma “narrativa verídica” que seria semelhante a de Sue. Sob o título de “Um Novo Rennepont” (*Diário do Rio de Janeiro*, 30/06/1846, p. 2), é extraído da “Restauração da Carta”, um texto que atesta a veracidade de *O Judeu Errante* mostrando um caso similar em Roma, onde os jesuítas tomam a herança de um mancebo de Bolonha, que, apresentando um estado frágil de saúde, é influenciado pelos inacianos e deixa sua herança à Companhia de Jesus. A circulação dessa notícia não só busca legitimar e consagrar a formulação negativa do mito jesuítico, mas também conceder uma certidão de verdade à ficcionalização de Sue, desfazendo a pecha de “obra inverossímil”.

Do palco da imprensa, a narrativa de Sue repousa sobre a prosa ficcional de escritores brasileiros. As percepções estéticas do romance articulam, então, os traços e ingredientes fundamentais que o leitor encontrará reestruturados na ficção de autores brasileiros contemporâneos a Sue, e, em particular, na ficção de José de Alencar. Por exemplo, as ações do jesuíta Molina, de *As Minas de Prata*, compartilham imagens vinculadas ao jesuíta Rodin: “[...] o padre Molina, expressão a mais elevada e singela do janota do século XVIII, é superior ao Rodin de Eugenio Sue, e digno êmulo do P. Ventura, de Rebello da Silva. (GARNIER, B. L. *Catálogos dos livros de que é editor*. V. 257, n. 2)”. Essa leitura realizada pelo editor do romance histórico, não por mera coincidência, estabelece diálogos com a recepção de Rodin, o que demonstra o intenso apreço pelo folhetim francês: “Há entretanto nesse romance [*O Judeu Errante*] uma magnífica criação; a de Rodin, aquele padre jesuíta que de sua alcova nua e glacial governa o mundo inteiro [...]” (*Correio Mercantil*, 16/09/1857, p. 1). Esse trecho, extraído de uma correspondência de Paris citada no jornal, deixa bem claro a representação do poder dos inacianos no romance folhetim. Logo, o corrupto e ganancioso Molina da obra alencariana pode ser visto como uma readaptação dos procedimentos de Rodin. O leitor vai encontrar Molina sob as

vestes do personagem jesuíta francês, o que abre o horizonte de expectativas com relação ao romance.

Absorvendo as principais polêmicas do momento, a ficção alencariana e principalmente a prosa de caráter histórico reconfigura o movimento de contestação à Instituição Religiosa, ao explorar as ações perversas dos inicianos. As ações dos personagens religiosos e jesuítas impregnam-se de acusações, suspeitas e insinuações por parte da voz da narrativa e por parte das vozes de personagens, fatores que nos levam a pensar numa apreciação do romance sobre o próprio discurso controverso da Companhia, cujo processo difamatório acompanhou seu surgimento. Ou seja, tais vozes simbolizariam as críticas enraizadas nos primeiros anos da Corporação, e, por sua vez, rearticuladas na rede de interlocução de Alencar.

## 2. O maligno catecismo dos jesuítas

Em *As Minas de Prata* (1865), *Guerra dos Mascates* (1871-1874), *Alfarrábios* (1873), e no drama *O Jesuíta* (1861), a representação religiosa e as querelas políticas da Monarquia Católica de Portugal são circunscritas como um problema histórico e identitário, que traçam um elo em comum entre as obras do escritor. Aliás, os movimentos polêmicos da Igreja Católica, e, sobretudo, da Companhia de Jesus no território brasileiro estabelecem pontes temáticas entre os referidos textos, sobre os quais colocamos a seguinte pergunta pontual: como Alencar representa o catolicismo na busca dos traços identitários à medida que responde a sua época?

Num primeiro momento, podemos pensar na peça *O Jesuíta*, escrita em 1861 e encenada em 1875, na qual a figura do eclesiástico maquina uma possível independência para o país em meados dos setecentos. O padre usa de todo seu

poder para alcançar seu objetivo, justificado em prol da liberdade da pátria. Daqui podemos pensar que a peça teatral, ao configurar um personagem jesuíta para compor os anseios de autonomia política, marca a emancipação da religião no Brasil nesse processo e, em contraponto, aproveita dessa protagonização para denunciar os deslizes da Ordem, realizados pelo personagem inaciano artilheiro e estrategista. As estratégias de Samuel, um eclesiástico disfarçado de médico, contam com a ajuda de seu protegido, Estêvão, que, por sua vez, não tem consciência das manobras do suposto doutor. O loiolano age num momento em que se declara a extinção da Ordem e, consciente desse fato, lança mão de variados meios possibilitados pela Corporação, para escapar da expulsão e libertar seu país, o que seria conveniente a sua sobrevivência. Seus laços com a dimensão identitária se formam ambigualmente. Samuel sacrifica sua vida pela pátria e pela religião em várias esferas. Se o primeiro sacrifício do eclesiástico é deixar tudo em função dos projetos de uma nova nação, o segundo é deixar seus planos, mal sucedidos e inescrupulosos, que integram tal intento, e assumir sua figura e seu amor paternal por Estêvão, e, nesse sentido, ainda que não aconteça a independência, os novos caminhos do país seriam tracejados por seu filho Estêvão, representante de ideias morais. Podemos ler que Samuel também serve ao sentimento patriótico, pois ele reconhece que seus estratégias são imorais e abandona a ideia de alcançar a liberdade nacional através de suas maquinações. Após sua renúncia, a religião é simbolizada pela postura moralizante de seu protegido. Sendo assim, em *O Jesuíta*, o personagem eclesiástico metaforiza a força religiosa e os ideais de unificação da pátria, contidos em seus planos; entretanto, por outro lado, ele reúne aspectos do jesuíta manipulador e conspirador. Por seu turno, ele consegue escapar de ser capturado, o que deixa o final da peça em aberto, haja vista que Alencar poderia inviabilizar a continuação dos jesuítas no Brasil, ou mesmo, mostrar que a redenção do lado político da Companhia tam-

bém é possível,<sup>5</sup> sem, no entanto, apontar se ela deveria continuar no território brasileiro.

As primeiras imagens conspiratórias de Samuel encontrariam terreno propício no romance histórico *As Minas de Prata*, visto que, em meio a seis volumes, a narrativa conseguiria expor com fôlego o maquiavelismo da Ordem de Inácio de Loyola. Dessa maneira, a prosa explora embates religiosos que são repensados em outros romances e narrativas, pois, apesar de separados por anos, eles apresentam um consenso na apreensão dos movimentos jesuíticos. Podemos interpretar que Alencar propõe uma conexão entre as recriações dos membros clericais, pois elas, em diferentes dosagens, estão envolvidas com a formação espiritual, educacional e política do Brasil, levantando suspeitas quanto ao desempenho jesuítico na moral e na ética. A trama de *As Minas* recorre a situações nas quais a Companhia entra em conflito com o poder governamental e com doutrinas dissidentes entre si. No cerne deste conflito, a oposição do personagem jesuíta Inácio Louriçal ao relaxamento moral e à adaptação anti-dogmática exercidos pelo seu companheiro Molina suscita inquietação quanto aos aspectos da politização da Ordem. Os planos inescrupulosos de Molina fazem jus a sua batina, não escolhida por vocação, mas sim pelo poder e reconhecimento que o traje preto lhe proporcionaria, e ele somente se interessa pela colônia brasileira pelo simples fato de buscar as minas de prata. A partir do momento em que se encontra no Brasil, sua atuação gravita em torno de várias empreitadas e alianças que mobiliza, chegando

5 Segundo Aguiar: “Por trás do drama, da queda do protagonista, e de sua exclusão, o que aparece é a construção de uma nova pátria, redimida, que se integra dentro dos padrões da moralidade, burguesa e, portanto, nessa visão, nos esquadros da ‘civilização’, e que dessa forma redime a todos, integrando-os no seu seio; tudo reforçado pelo fato de essa pátria, que na ficção da peça aparece como um ente imaginário, se identificar com a pátria real, que é a da plateia do espetáculo ou a dos seus leitores do texto.” AGUIAR, Flávio. *A comédia Nacional no teatro de José de Alencar*. São Paulo: Ática, 1984. p. 187.

a corromper os padres de sua Ordem e a manobrar as doutrinas da Instituição religiosa. Se por um lado, o padre Molina maneja uma conspiração contra o governador D. Francisco de Sousa, com o objetivo de obter o roteiro das minas, por outro, não é menos verdadeiro que o romance também se empenha em construir a imagem de jesuítas conscientes de sua função no Novo Mundo.

*As Minas* representa, então, os movimentos controversos da Companhia, com atenção voltada aos seus aspectos terrificantes, construindo uma névoa maldita para os padres, que passam a ser responsáveis por sofrimentos e mortes de personagens. Nesse quadro, a obra de Alencar aproxima-se da de Eugène Sue, conforme apresenta a exploração de pessoas e situações vulneráveis, como a do dinheiro de viúvas, do uso do confessorário, e do envolvimento de mulheres para tramas amorosas. Em ambas obras, as imagens do afastamento e do distanciamento de personagens nobres e missionários da Companhia metaforiza o processo de mitificação destas figuras, as quais já não podem existir em decorrência da corrupção da Ordem. Ou melhor, em Paris do século XIX, “o anjo Gabriel”, de *O Judeu Errante*, não poderia pertencer à Ordem, pois não teria força para combatê-la, e, alinhavada com esta questão, o padre Inácio se recolhe no sertão, distanciando-se do grupo corrupto de Molina. Assim, a figura do missionário restringe-se apenas ao passado da Companhia, principalmente, no caso da colônia brasileira. Não é ocasionalmente que Rodin morre e Molina se retira ao sertão, sem alcançarem seus objetivos, o que permite pensar que as duas obras silenciam a possibilidade da Companhia ocupar um espaço religioso no período contemporâneo à publicação de seus romances. Em *As Minas*, por exemplo, se os impasses entre padre Molina e Inácio são resolvidos pela redenção do padre corrupto, a obra não aponta possíveis trajetórias para a Instituição Religiosa. Sendo assim, esta prosa fornece reflexões a sua época e a obras

posteriores, pois é uma das narrativas ficcionais de natureza histórica que explora com mais profundidade os mitos negros dos jesuítas e de suas relações ambíguas com a pátria.

Em *Guerra dos Mascates* e *Alfarrábios*, as figuras dos padres retomam as imagens negativas de Molina, ultrapassando seus ideais espirituais, e estabelecendo uma relação questionável e complicada com a representação do povo. Em *Guerra dos Mascates*, a narrativa retrata os dilemas entre os povoados de Recife e Olinda, e o envolvimento de alguns padres, em especial, na trama de ataque ao Partido de Olinda. Na narrativa, o povo de Olinda, constituído por colonos nascidos no território brasileiro, incorpora os fiéis representantes de Pernambuco:

- Já não tornam os tempos, em que davam os naturais exemplo de uma constância e heroísmo que não têm inveja aos mais decantados das antigas eras, exclamou com fervor o licenciado José de Holanda. Aqueles eram pernambucanos, e **sabiam servir à pátria e à religião**, que livres desamparavam a casa e a família para não se curvarem ao jugo de hereges, e cativos rejeitavam a liberdade, porque tinham em mais valia do que tão precioso dom, guardar a fé a seus senhores.

- Depois que **a ralé da mascataria**, mal pecado nosso, lastrou por esta terra, já ela não pode ser o que foi, o Pernambuco de nossos maiores; nem afogado como anda de más ervas e pragas, podem mais aí medrar as virtudes, que rebentavam outrora com tamanho viço (ALENCAR, 1958, p. 150 e 151; grifo nosso).

Nesse trecho, a manifestação patriótica tem papel decisivo no fato de os personagens prestigiarem o passado da nação e sua imagem religiosa, a qual exerce o controle da moral e dos modos de se estabelecer uma luta política e econômica.

Uma vez que, em variados momentos, o povo de Olinda incorpora as conceituações de “liberdade” (“os nobres de Per-

nambuco devem lembrar-se que descendem dos que restauraram à pátria e à liberdade esta capitania”), representante do povo nascido na América, o posicionamento dos padres, em particular, do padre João da Costa, se encontram na contramão dos olindenses, ao lado do povo chamado de “forasteiro”<sup>6</sup>. Na trama, os olindenses assumem a reminiscência do solo natal, incorporando o heroísmo de seus antecedentes na luta holandesa, clamando sob sua herança aristocrática a defesa da liberdade, pátria e religião.

Assim, a narrativa conta a oposição da população de Olinda, formada em sua maioria por moradores nascidos no território brasileiro, e em parte, com menor poder aquisitivo, com a população de Recife, formada pelos portugueses, que detêm poder econômico. Os olindenses, mesmo arruinados economicamente, possuem o predomínio político e desconfiam da prosperidade de Recife, onde residem os mascates. O estopim da luta ocorre quando Recife tenta conseguir autonomia, se libertando de Olinda. A querela é uma mistura de poder econômico e poder político, visto que os comerciantes do Recife pretendem sair da autoridade de Olinda. A batalha recriada mostra uma luta “de bairro”. A figura do eclesiástico aparece na contraposição de partidos, pois o padre João se encontra do lado do Partido do Recife, em confronto com os colonos nascidos no território brasileiro.

Ao compararmos *Guerra dos Mascates* e a peça *O Jesuíta*, percebemos que, se no teatro, o personagem religioso representa o almejo pela independência, no romance, ele está do lado do grupo dos “forasteiros”, na luta entre a aristocracia de Olinda e os comerciantes de Recife. O ponto em comum transparece no fato de que, nesses escritos alencarianos, a Corporação, ao

6 Em *Guerra dos Mascates*, Alencar teria criado personagens para satirizar o Imperador e a política de seu tempo. No nosso estudo, não entraremos nessa análise, deteremo-nos na figura do religioso.

lado de outras representações de Instituições Católicas, apesar de construir ou mesmo integrar a sociedade, ela aparece de modo ambíguo, ou mesmo, é apagada do campo de representações. Esse posicionamento desfavorável aos eclesiásticos pode ser observado da intenção ficcional e do pensamento de Alencar sobre a Companhia, no caso, interpretados das respostas do dramaturgo aos ataques da imprensa a sua peça *O Jesuíta*. Podemos supor que o drama, ainda que representado em 1875, dialoga fortemente com a década de 1860, por conta de ter sido encenado com poucas modificações perante o escrito de 60, o que nos permite aproximar de *As Minas de Prata*. “Houve quem me levasse a mal ter dado ao lume da cena um drama escrito em 1861, respeitando a sua forma primitiva e não o corrigindo severamente para que não destoasse da experiência do autor, e de sua reputação.” (ALENCAR, 1958, p. 206). Seguindo as argumentações de Alencar, podemos entrever a construção do seu personagem, o que se desdobra para outros jesuítas e outros religiosos de suas prosas:

Os traços do jesuíta e suas práticas, especialmente as sutilezas e reservas, não pertencem a nenhum autor, **mas à história da Ordem**, que imitou o seu instinto secreto da velha maçonaria e dos franco-juízes da Alemanha (ALENCAR, 1958, p. 220; grifo nosso).

Educado pela Companhia, que o recolheu órfão e enjeitado; filiado ao Instituto, onde conseguira alcançar um grau elevado que deu-lhe a direção suprema da província do Brasil, o Dr. Samuel era um político da escola veneziana, que Maquiavel popularizou, e que dele recebeu o nome de florentina.

Dessa escola também foram Richelieu, Mazarin, [...] todos os estadistas do absolutismo; e infelizmente para os povos ainda são ministros constitucionais, que a todo o instante invocam o pretexto da necessidade pública e do bem geral para calcar a lei, a justiça, a moral. Outrora derramava-se mais sangue; nos tempos modernos corre mais o dinheiro; no fundo a tática é a mesma (ALENCAR, 1958, p. 216 e 217).

Nesse trecho, Alencar atualiza os intuitos da Companhia, apontando sua história no decorrer de séculos. Também deixa brechas de suas leituras históricas e ficcionais sobre a Instituição, se pensarmos que, na França, Alexandre Dumas trabalha criticamente com os cardeais Mazarin e Richelieu, e que suas críticas a esses cardeais ecoam nas próprias palavras alencarianas. Tanto no discurso alencariano quanto no dumasiano, os pretextos para que a Instituição chegue aos seus objetivos formulam a tópica “os fins justificam os meios”. Podemos reiterar que os jesuítas e padres alencarianos absorvem essa reflexão. No caso, como a polêmica recai sobre a peça de cunho histórico, veremos mais um pouco do Samuel. Descendente dessa escola, o ousado Samuel poderia preparar uma independência:

Concebendo o plano ousado de preparar a revolução da independência que devia consumir-se em um dia ainda remoto, o Dr. Samuel, que não afagaria semelhante ideia se não fosse jesuíta, devia aplicar à grande obra os recursos da política do Instituto, e constituir-se o inflexível instrumento de uma ideia (ALENCAR, 1958, p. 217).

E os seus métodos poucos escrupulosos são justificáveis diante do almejo por conseguir a independência do país:

(Samuel) - Rude combate!... Senti que a minha coragem vacilava ! Não; ainda que devesse profanar a pureza dessa menina!... Ainda que fosse necessário sacrificar a sua vida! ... **O que é a criatura neste mundo senão o instrumento de uma ideia?** ... Ele amará... Mas compreenderá, enfim, qual amor é digno do filho desta terra virgem! (Absorto) Brasil!... Minha pátria!... **Quantos anos ainda serão precisos para inscrever teu nome hoje obscuro no quadro das grandes nações? Quanto tempo ainda serás uma colônia entregue à cobiça de aventureiros, e destinada a alimentar as tuas riquezas o fausto e o luxo dos tronos vacilantes?** ... (Pausa; arrebatado pela inspiração)

Antigas e decrépitas monarquias da velha Europa!... Um dia compreenderéis que Deus quando semeou com profusão nas entranhas desta terra o ouro e o diamante, foi porque reservou este solo para ser calcado por um povo livre e inteligente (ALENCAR, 1958, p. 49; grifo nosso).

Em seguida, o posicionamento crítico à Corporação salta à vista do leitor:

(Governador)- Falo da Ordem rebelde e gananciosa, que, traindo o Instituto do seu fundador e a santidade de sua missão, abunda da hospitalidade que lhe concederam os reis de Portugal e do poder que eles lhe conferiram em bem da religião para conspirar contra a majestade.

[...]

(Samuel)- São escusadas essas precauções; nenhum dos que vedes aqui, ministros da religião, abandonará a casa do Senhor, onde o seu dever lhe manda que permaneça.

(Governador)-**Para guardar as riquezas que tendes acumulado nos vossos cofres!**

- A riqueza que possuímos é uma consciência tranquila.

- **Faltais à verdade, Reitor. Neste convento existe um tesouro avultado, que tantas lágrimas custou aos órfãos e às viúvas de quem o extorquistes.**

- Os objetos de valor que existem nesta casa são os vasos e as sagradas imagens que servem ao culto do Senhor (ALENCAR, 1958, 136-137; grifo nosso).

Articula-se com o posicionamento contrário ao eclesialístico, o próprio poder de sua Corporação, revelada na voz de Samuel:

(Samuel) – Houve um tempo em que julguei não haver impossíveis para o homem. Era jesuíta professo nos quatro graus; **conhecia o imenso poder desta vasta associação que se estendia pelo universo, prendendo-o por uma teia de vinte mil apóstolos**, como um corpo à cabeça que estava em Roma. Podia dirigi-la, se eu quisesse, e fazer dela uma alavanca para abalar o mundo. Precisava, porém, de estar aqui. [...] (ALENCAR, 1958, p. 178; grifo nosso).

Com efeito, Alencar sente as crises que atingem o lado espiritual e tenta alertar, por meio do discurso ficcional do

passado histórico, sobre os problemas do presente que percorrem o espaço jornalístico e denunciam os escândalos dos clericais. Os padres políticos em *O Jesuíta*, em *As Minas de Prata*, e *Guerra dos Mascates* realizam a ponte entre o passado e as preocupações contemporâneas do autor. A despeito de serem escritos em momentos diferentes, há uma linha contínua que opera com os mitos negativos dos jesuítas, modelando uma forte reiteração de suas imagens<sup>7</sup>. Alencar recompõe um movimento contra-jesuítico, que já se apresenta na imprensa periódica.

Também perpassa pela preocupação do literato cearense a exploração do povo pelas doutrinas religiosas. Se o romance e/ou texto de caráter histórico capta o espírito de um povo, e se a esfera religiosa integra a formação de uma sociedade, Alencar atenta-se à interação entre esfera eclesiástica e população. Principal exemplo disso está na construção de *Alfarrábios*. Podemos perceber que a preocupação religiosa está vinculada com a questão popular, sobretudo, na construção das superstições, crenças, mitos que atravessam essa narrativa. Nesse ponto, apresenta-se outra intenção do romancista, que traça um elo com suas obras anteriores: os valores de um povo e o aproveitamento disso pela Igreja Católica. Dessa maneira, podemos pensar que as luzes jogadas sobre os inacianos estão ligadas em diferentes camadas aos procedimentos estruturais do romance histórico: expressar a pátria, o povo e suas tradições. Aqui a prosa elabora os mitos jesuíticos, tanto o positivo quanto o negativo.

7 Nos estudos sobre os jesuítas, Eduardo Franco trabalha com a ideia de mimetismo, identificando a “lenda negra” da Companhia de Jesus como uma das características mais salientes do mito jesuíta, e como um fenômeno de longa duração, que, por se desdobrar num movimento repetitivo, desmascara o seu caráter mimético. FRANCO, Eduardo. *O Mito dos Jesuítas em Portugal, no Brasil e no Oriente*, (Tese de Doutorado defendida na EHESS – Paris), 2 Volumes, Lisboa-São Paulo, Prefácio e Arkê, 2005.

Sublinhamos o texto *O Garatuja* (de *Alfarrábios*), no qual a Companhia manipula a sociedade, domina o ensino e a catequese, além de outras esferas. Nessa crônica, o narrador explora a ignorância do povo que acredita na Igreja e obedece cegamente às instruções da Corporação. Neste caso, podemos ler que a Instituição aproveita do “servir” às doutrinas como uma forma de exploração de crenças e valores. Com vista a denunciar as posturas pouco espirituais do clérigo, a obra expõe situações baixas e cômicas nas quais os padres são ridicularizados por um personagem que assume o espaço de artista, e que desde sua entrada no Colégio da Companhia de Jesus, faz pinturas caricaturescas dos inicianos de sua época. Assumindo uma postura politizada, o artista Ivo faz um retrato de cunho satírico dos membros da Companhia, visando intervenção política, pois, já consciente do seu lugar, lidera o motim contra o prelado.

No alto do pelourinho estava um retábulo armado com pintura de transparente. A tela representava em grande o vulto de S. Sebastião, baixando do céu ao morro do Castelo. Com uma vergasta que tinha na mão direita o divino padroeiro expelia da sua cidade uma caterva de porcos que se tinham introduzido nela. Na mão esquerda tinha o santo arvorada sua bandeira, e a confiava à guarda do Sebastião Ferreira Freire, ali pintado em própria figura.

Mas o traço, sobre todos notável do painel, era que os porcos tinham tonsura e cara de gente; vendo-se no maioral da frente à do prelado, e em seguida toda a fradaria, que o rodeava, desde o Vigário geral até o Cláudio minorense. **Era obra do Ivo, bem se percebe, a tal alegoria ou como hoje diríamos, a caricatura, e não ficava somenos nem pelo chiste, nem pelo desenho, as melhores que -figuram aí pelas ruas da corte em dias de carnaval. Atinando com a alegoria, a multidão disparou em um frouxo de riso, cujo burburinho cobriu o murmúrio das ondas a rolar na praia. Rompeu a revolução da gargalhada, a mais assoladora, e às vezes a mais cruel de todas as revoluções** (ALENCAR, 1958, p. 187 e 188; grifo nosso).

Sendo assim, a crônica *O Garatuja* utiliza-se do mecanismo do riso e do rebaixamento, bem como da figura do artista, como formas para deslocar o discurso oficial e propor resistência à figura do inaciano. E outra vez, os membros clericais são atacados num amplo processo de combate que visa à derrocada da Companhia de Jesus.

Nessas narrativas, a imagem de um país dominado por dogmas eclesiásticos configura, sob um viés, a ordem e os conceitos de progresso, que moldam as “feições nacionais” e os princípios de nacionalidade unificadora. Por outro lado, se José de Alencar delinea o catolicismo como símbolo do processo civilizatório, ele também incorpora e ressignifica a decadência da igreja, provocada, principalmente, pelos jesuítas.

Nas obras analisadas, os padres são aproveitados, de certa maneira, por sua força política, em vez de sua força religiosa, e se envolvem na formação de elementos identitários, que passam por reflexões sobre a liberdade e a defesa da nação. Não obstante os eclesiásticos interpretem a voz da religião e, sobretudo, a dos jesuítas em particular, eles traduzem uma perspectiva ficcional que reflete os mitos da Companhia e de sua reestruturação pelas leituras antijesuíticas.

## **Conclusão**

A partir desse estudo, podemos constatar um movimento anti-jesuítico na imprensa brasileira, alicerçado num discurso decadente, que se dissemina pelos jornais fluminenses e pelos folhetins franceses, e, um movimento contrário, que resgata o passado da Corporação. A obra histórico-ficcional de Alencar, ao construir os loiolanos em sua narrativa, teria acesso às discussões e aos folhetins franceses, de modo que a representação clerical fornece conhecimentos ao leitor atento às pu-

blições, apreendendo o anti-catolicismo no relaxamento de dogmas da Companhia.

No processo de nacionalização, a religião torna-se representativa conforme contribui para o caráter unificador da pátria, e nesse sentido, tivemos o esforço de entender o contexto eclesiástico e suas representações literárias. A Companhia ocupa as preocupações dos homens de letras, em especial, por interessar a assuntos concernentes à política imperial, como o caso da catequese e da política de colonização, bem como da defesa do território.

José de Alencar pensa os jesuítas no processo de formação da sua pátria, a partir dos aspectos ambivalentes e dissidentes da Ordem, que são ficcionalizados num ritmo antijesuítico transposto das páginas da imprensa. A ideia de que os loiolanos servem à nação é problematizada no contexto do Império. Alencar articula o processo identitário com as relações nacionais-internacionais da imprensa periódica e com as adaptações de significados do romance-folhetim, assimilando a principal postura dessas obras: o romance-folhetim como arma.

Nesse sentido, suas obras se posicionam criticamente aos inicianos, e reacomodam os mitos jesuítas. Se Alencar defende o servir à religião e à pátria, por outro, as doutrinas católicas revistas nos seus escritos sobre o passado colonial consistem num alerta contra o domínio dos eclesiásticos, ou melhor, numa arma literária desfavorável aos loiolanos. A despeito desse teor crítico, os personagens que representam o catolicismo mantêm a ordem do território e a unidade religiosa, que, relacionada ao processo de redenção de Molina e sua retirada ao sertão, desfazem a ambivalência do romance *As Minas de Prata*, por exemplo. Essa prosa de caráter histórico representa o povo, suas tradições, crenças e religião, que no caso, é indicada pela Igreja Católica. O poder eclesiástico como expres-

são de um povo, de suas construções civilizatórias e morais, e também como parte da dominação ideológica e política, é simbolizado por meio de personagens religiosos que defendem valores morais e éticos no território brasileiro.

A ficção alencariana responde ao seu tempo, concatenando as grandes querelas da imprensa, alicerçando um movimento de contestação à Companhia e descrevendo os aspectos decadentes dessa Instituição, que chega, em várias obras, ao ponto máximo com a expulsão dos jesuítas. Podemos interpretar, dessa forma, que sob os influxos de posicionamentos críticos do drama *O Jesuíta* e das prosas de caráter histórico de José de Alencar, a atualização que a Companhia obteve no seio da Igreja Católica não representaria a Ordem a permanecer no Brasil.

## Referências Bibliográficas

ALENCAR, José de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1958.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 11, 1991, p. 173-191.

Domingos, Simone Tiago. *Política e memória: a polêmica sobre os jesuítas na Revista do IHGB e a política imperial, (1839-1886)*. Dissertação (mestrado na área de História), Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

FRANCO, José Eduardo. Fundação pombalina do mito da Companhia de Jesus. *Revista de História das Ideias*, vol. 22, 2000, p. 122 e 125.

\_\_\_\_\_. *O mito dos jesuítas: em Portugal, no Brasil, e no Oriente*. Lisboa: Gradiva, 2007. v. II.

LEAL, Mendes. *Calabar*. LEAL, Mendes. *Calabar*. Rio de Janeiro: Correio Mercantil, 1863, p.34. v. 3.

LEROY, Michel. *O Mito Jesuíta. De Béranger a Michelet*. Trad. José Eduardo Franco. Lisboa: Roma Editora, 1999.

VITORINO, Arthur José Renda. Leitores e leituras de romances franceses em nossas plagas imperiais. *Cad. AEL*, v.9, n.16/17, 2002.

### **Fontes Primárias Citadas**

*Correio Mercantil*

*Diário do Rio de Janeiro*

# Trajetória da caracterização sociolinguística da fala sergipana

RAQUEL MEISTER KO. FREITAG\*

*Para Leilane e Denise  
Minhas decanas, minhas inspiradoras*

Embora a Universidade Federal de Sergipe tenha sido uma das pioneiras no Brasil na inclusão da disciplina Sociolinguística na matriz curricular dos seus cursos de graduação em Letras, relevando a importância deste campo para a formação linguística dos futuros professores de Língua Portuguesa, há dez anos atrás, a produção científica sobre o português sergipano era predominantemente realizada pela Universidade Federal da Bahia e com ênfase dialetológica.

\* Graduada em Letras, com Mestrado e Doutorado em Linguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Proletras. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, nível 2. Coordenadora dos projetos “Saliência, percepção e atitudes sociolinguísticas” (PQ/CNPq) e “Falares Sergipanos virtual: variedade, diversidade, contato e os direitos linguísticos” (Edital 02/2015 SENACON/MJ).

Sergipe foi o quarto empreendimento do Alib, Atlas Linguístico do Brasil, com uma documentação dialetológica realizada entre as décadas de 1960 e 1970 (FERREIRA et al., 1987; CARDOSO, 2005), a partir da qual foram descritos aspectos característicos da fala sergipana, como os processos fonológicos de palatalização de oclusivas e despalatalização de nasais, monotongação de ditongos decrescentes e, principalmente, aspectos lexicais em contraste com o falar da Bahia (FERREIRA et al., 1994). A documentação do Alib seguia, naquele momento, princípios dialetológicos conservadores, de modo que as características atribuídas ao falar sergipano são relativas a uma amostra de falantes não alfabetizados e da região rural, o que de fato não representam o todo do estado, já que a capital, Aracaju, ou cidades mais expressivas do ponto de vista demográfico e econômico, como Lagarto e Itabaiana, ou do ponto de vista histórico, como São Cristóvão e Laranjeiras, não foram incluídas na rede de pontos documentados.

Além dos estudos dialetológicos sobre o português sergipano, destaca-se o estudo de Cardoso (2015[1989]), uma abordagem de percepção sociolinguística do falar sergipano urbano em relação a falares de outras capitais brasileiras que é pioneira e inovadora (até mesmo para os dias de hoje) no Brasil, por considerar a perspectiva nordeste-sudeste, e não o contrário, e que agora vem tomando visibilidade e reconhecimento.

O investimento da formação sociolinguística na graduação dá retorno, como no estudo de Souza Neto (2008), egresso da graduação da UFS que realizou uma análise sociolinguística da palatalização em Aracaju, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Alagoas.

Um programa de pós-graduação na instituição é essencial para alavancar a produção na área, o que foi viabilizado com a criação do Núcleo de Pós-Graduação em Letras, atual Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, que

abriga pesquisadores do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – Gelins. Criado em 2007, o Gelins congrega pesquisadores de diferentes perspectivas de formação no campo dos estudos da linguagem que compartilham das seguintes missões: 1) dedicar-se à descrição de usos a partir de dados empíricos da língua, 2) investir na formação de recursos humanos, 3) pensar na transladação didática dos seus resultados de pesquisa para a efetividade de programas de ensino de língua.<sup>1 2</sup>

Os dados empíricos das pesquisas desenvolvidas no Gelins coletados sob o viés sociolinguístico constituem o banco de

1 Embora o foco deste texto seja a descrição linguística em Sergipe, não se pode deixar de reportar a contribuição do PPGL/UFS para a missão 3 do Gelins, com as orientações de mestrado vinculadas ao projeto “Ler + Sergipe: Leitura para o letramento e cidadania”, pelo Edital 38/2010 CAPES/INEP Observatório da Educação”: Mônica Maria Soares Rosário, com a dissertação “Avaliação de políticas públicas para a alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil” (ROSÁRIO, 2012) e Ayane Nazarela Santos de Almeida, com a dissertação “A competência narrativa na provinha Brasil: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro - Aracaju/SE” (ALMEIDA, 2012); e, ao projeto “Impacto da prova de redação do ENEM no currículo escolar da rede estadual de Sergipe”, financiado pelo Edital NAPs FAPITEC 13/2012, a dissertação de Sammela Rejane de Jesus Andrade, intitulada “Competências linguísticas na prova do ENEM: uma abordagem sociolinguística” (ANDRADE, 2015). Atualmente, Mônica Maria Soares Rosário cursa o Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa na Universidade de São Paulo; Ayane Nazarela Santos de Almeida concluiu o doutorado em Letras na Universidade Federal de Alagoas e é docente efetiva da Universidade Federal do Recôncavo Baiano; e Sammela Rejane de Jesus Andrade cursa doutorado em Educação na Universidade Federal de Sergipe, sob minha orientação.

2 Esta é a definição oficial do grupo, que consta nos órgãos de pesquisa e agência de fomento. A definição mais realista é que o Gelins é um grupo criado por duas pesquisadoras, advindas de formações distintas e que logo perceberam que, para sobreviver academicamente em uma instituição pequena, em um departamento de uma unidade no interior, precisariam trabalhar em parceria. Devo a Leilane Ramos da Silva, co-fundadora junto comigo do Gelins, o modelamento da minha trajetória de pesquisa (e acho que também tive influência sobre a trajetória dela), saindo de uma descrição voltada para a estrutura linguística para uma descrição linguística que considera os papéis sociais, os aspectos pragmáticos, que são o foco do seu trabalho. Hoje o Gelins é um grupo grande e emergente, com diversidade teórica, mas que conserva em seus princípios basilares a aderência dos pesquisadores às missões. A criação do Profletras deu fôlego ao grupo, e permitiu ênfase na missão 3.

dados Falares Sergipanos, que é um banco de dados linguísticos amplo, abarcando as perspectivas sociolinguística (dados sincrônicos) e histórica (dados diacrônicos) – em interface com o Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB) (MARENGO; FREITAG, 2016) –, da variedade de português do Estado de Sergipe.

Sob a perspectiva da primeira missão do grupo, apresento os trabalhos de pesquisa desenvolvidos que têm colocado o estado no mapa, não só da descrição linguística, mas da abordagem teórico-metodológica no campo da Sociolinguística. Embora congregue projetos desenvolvidos, o critério da apresentação não segue uma ordem estritamente temporal, por isso a opção pelo rótulo “fases”, já que efeitos de um projeto reverberam nos anos seguintes, em função dos vínculos de orientação e da transição de graduação ao mestrado.

A primeira fase contempla descrições linguísticas na interface teórico-metodológica variação/gramaticalização, com a descrição de parâmetros linguísticos em contraste com outras variedades do português. Nesta fase, foram desenvolvidos os projetos “Procedimentos discursivos na fala e na escrita de Itabaiana/SE” e “Variação na expressão do tempo verbal passado na fala e escrita de Itabaiana/SE: funções e formas concorrentes”, cujos objetivos, além da descrição do fenômeno específico, também previam a constituição de corpus, com a documentação sociolinguística da fala de Itabaiana.

Financiado pelo Edital Universal FAP/SE FAPITEC 03/2007, o projeto “Procedimentos discursivos na fala e na escrita de Itabaiana/SE” tinha como objetivo, a partir da constituição de um banco de dados de fala e de escrita, identificar, descrever e analisar procedimentos discursivos na fala e na escrita de Itabaiana/SE quanto às estratégias de interação, evidencialidade/modalização e sequenciação de informações (FREITAG, 2008; BARRETO;

FREITAG, 2009; ARAUJO; FREITAG, 2010a,b.; FREITAG, 2010; PEIXOTO; FREITAG, 2011; FREITAG et al., 2013).

E, financiado pelos editais MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010 e FAP/SE FAPITEC 06/2009, o projeto “Variação na expressão do tempo verbal passado na fala e escrita de Itabaiana/SE: funções e formas concorrentes” proveu análises de processos de variação e mudança linguística envolvendo formas verbais relacionadas à expressão do tempo passado, em uma abordagem que articula pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista e do funcionalismo linguístico de orientação norte-americana. Em linhas gerais, partiu-se de uma função semântico-discursiva (a de expressão do tempo passado, desempenhada por formas variantes com matizes de significado), para explicar a emergência e as trajetórias de mudança pelas quais passam as formas, delineadas por evidências quantitativas (FREITAG, 2011; FREITAG; ARAUJO, 2011; FREITAG; ARAUJO; BARRETO; 2013; MENDONÇA; FREITAG, 2013; BARRETO; FREITAG, 2014; FREITAG; OLIVEIRA; COAN, 2018).

Desta fase, além do embrião do banco de dados Falares Sergipanos (FREITAG, 2013; 2017), decorreram as dissertações de José Carlos Lima dos Santos, intitulada “Estratégias de interrogação: pergunta-resposta no discurso de sala de aula” (SANTOS, 2011), e de Eccia Alecia Barreto, intitulada “A expressão do aspecto habitual: um estudo na fala e na escrita de Itabaiana/SE” (BARRETO, 2014).<sup>3</sup>

Dificuldades decorrentes do desenvolvimento destes projetos fizeram aflorar questões para as quais a prática de pesquisa

3 Em relação à missão 2 do Gelins, formação de recursos humanos, destaca-se que José Carlos Lima dos Santos deu continuidade à investigação, em nível de doutorado, na Universidade Federal da Paraíba, sob minha co-orientação (SANTOS, 2017) e Eccia Alecia Barreto, que foi bolsista de Iniciação Científica, é atualmente docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.

sociolinguística no Brasil ainda não tinha respostas, como, por exemplo, qual o tamanho de uma amostra e a dificuldade de encontrar perfis sociais para fechar células ortogonais. Outro ponto decorrente do projeto, cujo foco foram fenômenos morfossintáticos e semântico-discursivo, foi a constatação da relativa estabilidade dos processos no português brasileiro.

Esta primeira incursão na documentação e descrição sociolinguística levou ao seguinte questionamento: se a variação funciona como um recurso simbólico em nível local, quais são a natureza e os limites deste potencial simbólico? Para responder a esta questão, mote do projeto “Língua, identidade e cultura: representações sociolinguísticas em Sergipe”, contemplado com bolsa de Produtividade em Pesquisa - PQ/CNPq, foi necessário expandir a noção de documentação linguística para além da comunidade de fala, inovando ao trazer a discussão sobre comunidade de práticas e de estudos de terceira onda (ECKERT, 2012) para o cenário sociolinguístico brasileiro.

A Sociolinguística é o campo dos estudos linguísticos que busca estabelecer as relações entre língua e sociedade (covariação); nesta perspectiva, fenômenos linguísticos variáveis podem funcionar como uma espécie de índice de pertencimento linguístico a um dado agrupamento, aqui definido como comunidade de fala. A definição de comunidade de fala é baseada no compartilhamento: uma comunidade de fala não é necessariamente um grupo de falantes que faz uso das mesmas formas linguísticas, mas um grupo que compartilha dos mesmos valores associados aos usos da língua, o que pode ser observado pelos julgamentos de valor (positivo ou negativo) atribuídos conscientemente pelos falantes aos usos linguísticos (LABOV, 1972). Tais usos linguísticos transitam entre duas dimensões: a social e a estilística. Enquanto a dimensão social é contemplada nos bancos de dados sociolinguísticos pelo controle de variáveis sociodemográficas, como sexo, ida-

de, escolaridade, a dimensão estilística demanda outro tipo de abordagem.

Para ampliar o controle de fatores sociais, e também para possibilitar o exame mais acurado da dimensão estilística, Eckert sugere a análise da variação no escopo das comunidades de práticas, configurando uma linha de trabalho conhecida no meio acadêmico como estudos de terceira onda da sociolinguística (ECKERT, 2012). A primeira onda (a ordenação não deve ser entendida como sequencial, mas como direcional) tem como foco as amplas generalizações quantitativas provindas de bancos de dados com variáveis socio-demográficas amplas; a segunda onda segue a tendência da abordagem quantitativa, mas de natureza etnográfica; e ambas têm como foco a descrição estrutura, provendo um retrato estático da situação.

O conceito de comunidade de práticas advém do universo educacional (WENGER, 1998). Comunidades de práticas são grupos de indivíduos em interação engajados em torno de um foco de interesse que os leva a buscar a aprendizagem e o aprimoramento das habilidades. Limitações da abordagem de comunidade de fala já tinham sido apontadas por Santos (2011) para a abordagem dos fenômenos de gramaticalização, já que as relações de poder estabelecidas entre os interlocutores – o que não é possível de se controlar em uma comunidade de fala, somente em uma comunidade de práticas – influenciam na dinâmica da gramaticalização de perguntas em procedimentos discursivos relativos a construções de interação (FREITAG, 2012; SANTOS; FRETAG, 2013).

Em “Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações” (FREITAG; MARTINS, TAVARES, 2012), são apresentadas estratégias para padronizar os procedimentos de organização de bancos de dados sociolinguísticos que levem

em conta as três diferentes ondas da pesquisa sociolinguística, com destaque para a terceira onda, ainda incipiente no Brasil. Decorrem desta abordagem estudos que valorizam a dimensão estilística da variação, que precisa considerar as práticas envolvidas (FREITAG, 2014; SANTANA, ANDRADE, FREITAG, 2014, FREITAG, 2015a,b).<sup>4</sup> A ampliação do escopo do campo de estudos atingiu a organização do banco de dados Falares Sergipanos, que foi também fortalecido com o desenvolvimento do projeto “Da expressividade da língua ao mal na literatura: base de pesquisas interinstitucionais do PPGL/UFS” financiado pelo programa PROMOB FAPITEC/CAPES.

A expertise alcançada com a ampliação do escopo da comunidade de fala para a comunidade de práticas permitiu a proposição de uma segunda fase de estudos, que, por possibilitar o controle dos papéis sociais em uma situação de interação com diferentes graus de simetria e assimetria, promove articulação da sociolinguística com a pragmática, especialmente com os estudos de polidez, não só como fenômeno pragmático, como nas abordagens de Santos (2012) e Nascimento (2016), mas como variável sociolinguística.

A polidez é uma estratégia linguística utilizada com o objetivo de evitar conflitos na interação verbal. Na literatura linguística há três modelos seminais para efeitos da polidez: os de Robin Lakoff (1973), Geoffrey Leech (1983) e Penelope Brown e Stephen Levinson (1987). O modelo proposto por Brown e Levin-

4 A dimensão estilística da variação foi explorada com mais detalhamento em dois trabalhos: na dissertação de Sabrina Cancoro Generali, intitulada “MV Bill e o diálogo do tráfico: monitoramento da fala, estilo, identidade e preconceito linguístico” (GENERALI, 2011), e na de Fernanda Bispo Correia, intitulada “A literatura como fonte de dados: um olhar sociolinguístico sobre a obra ‘História da minha infância’, de Gilberto Amado” (CORREIA, 2014), que tiveram como corpus obras literárias para analisar os usos linguísticos como efeitos estilísticos dos autores/editores para caracterizar suas personas/personagens.

son (1987) – que veem a Sociolinguística como uma “pragmática aplicada” cujos objetos de estudo são os diferentes meios de comunicação entre os diferentes grupos – é considerado por Meyerhoff (2006) como o mais compatível aos propósitos de controle e operacionalização da Sociolinguística, por propiciar o estudo da sistematicidade da variação linguística. Para Brown e Levinson (1987), a polidez é uma estratégia para preservarmos a nossa face e a face do outro visando estabelecer uma comunicação econômica e eficaz, sem atritos. O valor de polidez emerge em contextos específicos, com fatores fortemente correlacionados: do ponto de vista pragmático, a distância social, as relações de poder/poder relativo e o custo da imposição são fatores fortemente envolvidos na avaliação das estratégias linguísticas mais ou menos polidas (BROWN; LEVINSON, 1987); e do ponto de vista sociolinguístico, a relação entre sexo/gênero dos interlocutores mostra-se significativa (HOLMES, 1995; MILLS, 2003).

É esta perspectiva que norteia dois projetos que marcam a segunda fase de estudos: “Mulheres, linguagem e poder: estudos de gênero na sociolinguística brasileira”, financiado pela Chamada MCTI/CNPq/SPM-PR/MDA Nº 32/2012 e “Gênero, polidez e variação linguística”, contemplado com Bolsa de Produtividade em Pesquisa PQ/CNPq. Desenvolvimento destes projetos decorrem propostas de ajustes teórico-metodológicos no campo da Sociolinguística desenvolvida no Brasil para o tratamento do papel do sexo/gênero na Sociolinguística no Brasil atual. Em “(Re) discutindo sexo/gênero na Sociolinguística” (FREITAG, 2015), são retrospectados os modos de tratamento desta variável sociolinguística e uma agenda de trabalho é apresentada para a análise de fenômenos sociolinguísticos sensíveis aos efeitos de sexo/gênero e cujo distribuição desvele matizes de polidez (ARAUJO; FREITAG, 2015; SANTOS; FREITAG, 2016; MENDONÇA; FREITAG, 2016; FREITAG; SILVA; EVANGELISTA, 2017).

Desta fase, decorrem as dissertações de Andréia Silva Araujo, intitulada "Você me faria um favor? o futuro do pretérito e a expressão de polidez (ARAUJO, 2014); Kelly Carine dos Santos, intitulada "Estratégias de polidez e a variação de nós vs. a gente na fala de discentes da Universidade Federal de Sergipe" (SANTOS, 2014); Josilene de Jesus Mendonça, intitulada "Variação na expressão da 1ª pessoa do plural: indeterminação do sujeito e polidez" (MENDONÇA, 2016); Rosângela Barros da Silva, intitulada "Marcadores discursivos na fala de adolescentes escolares: acomodação linguística e identidade social" (SILVA, 2016); e Gládisson Garcia Aragão Souza, intitulada "Palatalização de oclusivas alveolares em Sergipe" (SOUZA, 2016).

Nestes trabalhos, parte-se do modelo de polidez de Brown e Levinson (1987) para a postulação da fórmula para avaliar a quantidade de trabalho de face necessária durante a interação verbal, o possibilita a sistematização de variáveis pragmáticas atreladas à expressão da polidez. A forma de futuro do pretérito, no português brasileiro, está relacionada com a expressão da polidez, função que é inclusive descrita em compêndios gramaticais. Araujo (2014) investigou a ocorrência desta forma verbal, em uma amostra de fala constituída para captar os efeitos de polidez. Os resultados apontam que os homens, quando estão com domínio do tópico discursivo, tendem a utilizar mais a forma verbal de futuro do pretérito com referência temporal presente, o valor temporal mais relacionado à preservação das faces. E quanto menos impositivo o tópico discursivo, mais recorrente foi o uso do futuro do pretérito com referência temporal presente, em contextos que se caracterizavam como comentário/contextualização do tópico. O uso de procedimentos de coleta focalizando os efeitos pragmáticos e sociolinguísticos para captar os efeitos de polidez permitiu evidenciar que há diferenças em relação ao uso do futuro do pretérito como função de polidez quanto à distância social e ao sexo/gênero.

No paradigma pronominal do português falado no Brasil há duas formas de referência à primeira pessoa do plural: as formas *nós* e *a gente*. Tal alternância de referência à primeira pessoa do plural, já estudada do ponto de vista sociolinguístico, pode ser verificada também por meio dos estudos pragmáticos. Santos (2014) analisou a influência de contextos mais polidos e contextos menos polidos na frequência de uso das formas *nós* e *a gente*, evidenciando, assim, a importância dos fatores pragmáticos na análise sociolinguística, além de verificar os efeitos pragmáticos do tipo de coleta de dados. A indeterminação do sujeito, atrelada à especificidade, é uma estratégia do âmbito semântico-pragmático, visto que o falante indetermina o referente por não o conhecer ou não querer determiná-lo, visando impedir ou atenuar eventuais conflitos durante a interação verbal. Por isso, a indeterminação também funciona como uma estratégia de polidez linguística (MENDONÇA, 2016), pois o uso dos recursos de indeterminação pode impedir, atenuar ou reparar eventuais ameaças à face do locutor ou interlocutor durante a interação, visto que o falante, por meio da indeterminação do referente de primeira pessoa do plural, demonstra sua proximidade/distância do conteúdo proposicional (BROWN; LEVINSON, 1987). Assim, os condicionamentos da variação *nós* e *a gente* como recurso de indeterminação podem estar atrelados aos valores de polidez. Por analisar fatores pragmáticos, considerando os papéis sociais dos informantes dentro da comunidade de prática, o estudo de Mendonça (2016) aponta para o uso das formas de 1ª pessoa do plural com referência genérica, haja vista que a inclusão do falante em referentes genéricos funciona como estratégia de polidez, em que o falante se aproxima ou se distancia do conteúdo proposicional, conforme negociações necessárias para o equilíbrio da comunicação, preservando as faces dos interlocutores.

Em relação específica aos efeitos de gênero, marcadores discursivos interacionais se mostraram produtivos sobretudo na fala feminina (SILVA, 2016). O contexto de interação simétrica

para as mulheres e o de interação assimétrica para os homens foram os mais propícios para o favorecimento de uso de marcadores discursivos interacionais, ou seja, contextos com interactantes do sexo feminino favoreceram a utilização dessa estratégia discursiva, aponta uma relação existente entre o sexo/gênero e o uso de marcadores discursivos interacionais na comunidade de fala analisada. Do mesmo modo, a variante inovadora africada, na variação na palatalização de /t/ e /d/, é impulsionada pelas mulheres (SOUZA, 2016).

Os estudos destes fenômenos consideraram a simetria/assimetria das interações, tanto quanto ao sexo/gênero dos interactantes quanto aos aspectos pragmáticos, com o controle a distância social entre falante e ouvinte, o poder relativo e o grau de imposição de um ato comunicativo como variáveis, já que tais fatores direcionam o uso das estratégias de polidez durante a interação.

Como ganho ao banco de dados Falares Sergipanos, foi desenvolvida uma estratégia de coleta que permitisse o controle da polidez e favorecesse a interação: a amostra, pautada na necessidade de captar tendências amplas e, ao mesmo tempo, relações sociopessoais em uma perspectiva microetnográfica, é constituída por interações entre membros de um grupo de uma comunidade de práticas (ARAUJO; SANTOS; FREITAG, 2014).

A terceira fase de pesquisas sobre a sociolinguística do português em Sergipe é uma justiça tardia ao trabalho de Denise Porto Cardoso, que realizou um estudo sobre a percepção de falares sergipanos em relação a falares de outras regiões brasileiras em sua tese de doutorado, de 1989, intitulada “Atitudes Linguísticas e Avaliações Subjetivas de Alguns Dialeto Brasileiros”. Apesar de ser sua vizinha de sala, fui tomar conhecimento da tese de Denise por meio da referência feita por um alemão! Foi no texto de Göz Kalfmann (2011) que tomei conta-

to com um dos trabalhos mais inovadores que eu conheço até hoje no Brasil. Editei a tese, publicada em livro (2015) e em seu prefácio, “Atitudes e Identidade Linguística: muito chão pela frente” (FREITAG, 2015), apresento uma agenda de trabalho, cujo início de sua execução se deu pelo desenvolvimento do projeto “Como o brasileiro acha que fala? Estudos contrastivos de variação e identidade no português falado no Brasil”, financiado pelo edital CNPq 14/2013, com o objetivo de mensuração de atitudes e percepções de falantes, a partir do levantamento perceptual de atitudes e avaliações, a fim de identificar marcadores, indicadores e estereótipos linguísticos que balizam os limites entre variedades, em contraste a estudo variacionista de fenômenos marcados nas comunidades sob análise (FREITAG; ROST-SNICHELOTTO, 2015; FREITAG et al, 2015; FREITAG et al., 2016a,b; FREITAG; SANTOS, 2016; FREITAG, 2016).

Como desdobramento desta terceira fase, ainda no campo da percepção, está em andamento o projeto “Saliência, percepção e atitudes sociolinguísticas”, contemplado com bolsa de Produtividade em Pesquisa PQ/CNPq.

Para identificar a que significados sociais uma variante está associada, na Sociolinguística, fenômenos de variação e mudança costumam ser estudados do ponto de vista da produção (quem usa? em que contextos?) e do ponto de vista da percepção (como os falantes julgam as variantes? a quem eles as associam?). Um artifício conceitual utilizado para articular as duas perspectivas de abordagem é a saliência. Nesta fase das pesquisas sociolinguísticas em Sergipe, temos por objetivo desvelar a relação entre saliência cognitiva e consciência social em estudos de percepção sociolinguística no português brasileiro, a partir da realização de abordagens experimentais com o monitoramento de variáveis para aferir o controle de esforço cognitivo: dilatação da pupila durante a tarefa e tempo de latência da resposta. Para tanto, estão em andamento estudos sobre produção e percepção sociolinguística.

Enquanto os estudos de produção seguem a tendência que vem sendo delineada desde a primeira fase, com a sua consolidação na segunda fase das pesquisas, na terceira fase, as contribuições para o campo decorrem dos estudos sobre os julgamentos que os falantes-juízes fazem de variantes de variáveis linguísticas e variedades do Português em função de sua escala de avaliação social inferida pelos resultados de estudos de produção.

Estamos também buscando identificar como medir o esforço cognitivo dos falantes-juízes; com o suporte do Laboratório Multiusuário de Informática e Documentação, estamos realizando estudos que envolvem o rastreamento ocular, com o controle das fixações e da dilatação da pupila durante a tarefa, além do tempo de latência da resposta.

Estudos de percepção ainda são escassos no cenário sociolinguístico brasileiro. Os poucos existentes se concentram na região sudeste, particularmente em São Paulo, e tem como objeto principal o /r/ retroflexo, variável social e localmente indexada (LEITE, 2011, OUSHIRO 2015). A proposta de um estudo de percepção sociolinguística na região nordeste, especificamente em Sergipe, ainda pouco explorado do ponto de vista da produção sociolinguística, sinaliza a relevância e o impacto das pesquisas sociolinguísticas que estão sendo desenvolvidas no escopo do PPGL/UFS. A partir do resultado destes estudos, podemos avaliar a produtividade dos diferentes tipos de tarefas que compõem os protocolos experimentais dos estudos de percepção sociolinguística, a fim de identificar as abordagens de maior efetividade. Trata-se de uma abordagem altamente inovadora, que irá fortalecer o campo dos estudos sociolinguísticos no Brasil, ampliando a descrição linguística da produção e implementando procedimentos para a análise da percepção baseada em tecnologia de rastreamento ocular.

Nesta terceira fase, ingressam já pesquisas em nível de doutorado, que são decorrentes de pesquisas de mestrado desenvol-

vidas no escopo do próprio programa, como as teses em andamento de Andreia Silva Araújo e Josilene Jesus de Mendonça, que estudam, respectivamente, a 2ª pessoa do singular e a 1ª pessoa do plural, na perspectiva da produção e da percepção.

Ainda nesta terceira fase, na ampliação do banco de dados Falares Sergipanos, uma nova frente de trabalho se abre, com a expansão do corpo docente do programa: a ampliação do conceito de variação em uma variedade para a variação entre variedades, considerando os contatos linguísticos. Com o projeto “Falares Sergipanos virtual: variedade, diversidade, contato e os direitos linguísticos”, financiado pelo edital 02/2015 SENACON/M e pelo Edital CAPES/FAPITEC/SE 10/2016 PRO-MOB), são discutidos conceitos de variedades dialetais da Língua Portuguesa, crioulos e línguas afro-brasileiras a fim de caracterizar traços linguísticos limítrofes entre variedades, crioulos e pidgins. No Inventário Nacional da Diversidade Linguística, as definições são baseadas em critérios populacionais ou de origem. Mas é preciso considerar a perspectiva linguística (descrição da língua) e também as perspectivas etnográfica (como a comunidade percebe e se autoidentifica) e jurídica (por tratar-se de elemento constitutivo da diversidade linguística nacional e, portanto, bem de natureza difusa).

Em termos de constituição de banco de dados, dadas as condições sócio-históricas de formação do Brasil, a região Nordeste é profícua em contatos dos quais podem decorrer crioulos e línguas afro-brasileiras. Testamos a viabilidade de aplicação dos conceitos de variedades dialetais da Língua Portuguesa, crioulos e línguas afro-brasileiras na documentação linguística do Estado de Sergipe. Com isso, incorporamos como variável de estratificação do banco de dados os graus de deslocamento. Esta variável já havia se mostrado significativa no estudo de Souza (2016), que demonstrou que a variante palatalizada é impulsionada por mulheres e por moradores da capital, em detrimento da variante oclu-

siva, conservada na fala de homens e de residentes no interior do estado. As dissertações de mestrado de Cristiane Conceição de Santana Ribeiro, Rebeca Rodrigues de Santana e Thais Regina Andrade Correa, dando continuidade ao que desenvolviam no programa de iniciação científica, são baseadas neste novo tipo de coleta, considerando os efeitos de contatos linguísticos.

Nestes dez anos de PPGL/UFS, a documentação sociolinguística de Sergipe deu um salto quantitativo e qualitativo, se inserindo no mapa das descrições linguísticas brasileiras. A virada cognitiva e a expansão para os contatos sinalizam mais dez anos de produtividade no campo das descrições linguísticas no âmbito do Gelins, além de relevar sua atuação na formação de recursos humanos e suas contribuições para programas de ensino mais sensíveis à realidade local.

## Referências

ALMEIDA, A. N. S. *A competência narrativa na provinha Brasil: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro - Aracaju/SE*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2012.

ANDRADE, S. R. J. *Competências linguísticas na prova do ENEM: uma abordagem sociolinguística*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe,

ARAUJO, A. S. *Você me faria um favor? o futuro do pretérito e a expressão de polidez*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2014.

ARAUJO, A. S.; FREITAG, R. M. K. A forma de futuro do pretérito no português do Brasil e a função de polidez. *Forma y funcion*, v. 28, p. 79-97, 2015.

ARAUJO, A. S.; FREITAG, R. M. K. Estratégias de interação na fala: funções das perguntas na fala de Itabaiana/SE. *Interdisciplinar : Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 10, p. 107-120, 2010.

ARAUJO, A. S.; FREITAG, R. M. K. Variação na expressão do tempo verbal passado na fala e escrita de Itabaiana/SE: formas de pretérito imperfeito e

perífrase na expressão do passado em curso. *Scientia Plena*, v. 6, p. 125801, 2010.

ARAUJO, A. S.; SANTOS, K. C.; FREITAG, R. M. K. Redes sociais, variação linguística e polidez: procedimentos de coleta de dados. In: Raquel Meister Ko. Freitag. (Org.). *Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística*. São Paulo: Blücher, 2014, p. 99-116.

BARRETO, E. A. B. *A expressão do aspecto habitual: um estudo na fala e na escrita de Itabaiana/SE*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2014.

BARRETO, E. A.; FREITAG, R. M. K. A expressão do aspecto habitual. *Dia-crítica*, v. 28, p. 253-282, 2014.

BARRETO, E. A.; FREITAG, R. M. K. Procedimentos discursivos na escrita de Itabaiana/SE: estratégias de sequenciação de informação. *Scientia Plena*, v. 5, p. 115801-1, 2009.

CARDOSO, D. P. [1989]. *Atitudes Linguísticas e Avaliações Subjetivas de Alguns Dialeto Brasileiros*. São Paulo: Blücher, 2015.

CARDOSO, S. *Atlas Lingüístico de Sergipe - II*. Salvador: Edufba, 2005.

CORREIA, F. B. *A literatura como fonte de dados: um olhar sociolinguístico sobre a obra "História da minha infância", de Gilberto Amado*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe

ECKERT, P. The three waves of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, n. 41, p. 87-100, 2012.

FERREIRA, C. et al. *Diversidade do português do Brasil: estudos de dialectologia rural e outros*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

FERREIRA, C. et al. *Atlas Lingüístico de Sergipe*. Salvador: UFBA - Instituto de Letras/Fundação Estadual de Cultura de Sergipe, 1987.

FREITAG, R. M. K. Covariação em uma comunidade de práticas. In: Norma da Silva Lopes; Jânia Ramos; Josane Moreira de Oliveira. (Org.). *Diferentes olhares sobre o português brasileiro*. Feira de Santana: Editora UEFs, 2014, p. 13-30.

FREITAG, R. M. K. De comunidades de fala a comunidades de prática: investigando a dimensão estilística da variação. In: Mônica Maria Guimarães Savedra; Marco Antonio Martins; Dermeval da Hora. (Org.). *Identidade social e contato linguístico no português brasileiro*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015, p. 101-121.

FREITAG, R. M. K. Dissecando a entrevista sociolinguística: estilo, sequência discursiva e tópico. In: Edair Maria Görski, Izete Lehmkuhl Coelho,

Christiane Maria Nunes de Souza. (Org.). *Variação estilística: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise*. Florianópolis: Insular, 2014, p. 125-141.

FREITAG, R. M. K. É o que?: estratégia de interação ou sequenciação? *Estudos Linguísticos*, v. 39, p. 157-166, 2010.

FREITAG, R. M. K. Efeitos socioestilísticos em abordagens sociofuncionalistas: perguntas na fala, na escrita e na sala de aula. *Estudos Linguísticos*, v. 41, p. 844-853, 2012.

FREITAG, R. M. K. et al. Avaliação e variação linguística: estereótipos, marcadores e indicadores em uma comunidade escolar. In: Raquel Meister Ko. Freitag; Cristine Gorski Severo; Edair Maria Gorski. (Org.). *Sociolinguística e Política Linguística: Olhares Contemporâneos*. São Paulo: Editora Blucher, 2016, p. 139-160.

FREITAG, R. M. K. et al. Gramática, interação e ensino de língua materna: procedimentos discursivos na fala e na escrita de Itabaiana/SE. *Interfaces Científicas - Educação*, v. 1, p. 71, 2013.

FREITAG, R. M. K. Marcadores discursivos interacionais na fala de Itabaiana/SE. *Revista do GELNE*, v. 10, p. 21-32, 2008.

FREITAG, R. M. K. Prefácio: Atitudes e Identidade Linguística: muito chão pela frente. In: Denise Porto Cardoso. *Atitudes Linguísticas e Avaliações Subjetivas de Alguns Dialeto Brasileiros*. São Paulo: Blücher, 2015, p. 3-8.

FREITAG, R. M. K. Socio-stylistic aspects of linguistic variation: schooling and monitoring effects. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 37, p. 127-136, 2015.

FREITAG, R. M. K. Uso, crença e atitudes na variação na primeira pessoa do plural no Português Brasileiro. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 32, p. 889-917, 2016.

FREITAG, R. M. K. Variação em categorias verbais: correlações entre forma e função. *Estudos Linguísticos*, v. 40, p. 1121-1132, 2011.

FREITAG, R. M. K.; ARAUJO, A. S. O passado condicional: formas e contextos de uso. *Calígrama: Revista de Estudos Românicos*, v. 16, p. 199-228, 2011.

FREITAG, R. M. K.; ARAUJO, A. S.; BARRETO, E. A. Emergência e regularização de usos em categorias verbais do português: gradações de modalidade nos valores condicional, iminencial e habitual no domínio do passado imperfectivo. *Revista do GELNE*, v. 15, p. 99-122, 2013.

FREITAG, R. M. K.; MARTINS, M. A. ; TAVARES, M. A. . Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 56, p. 917-944, 2012.

FREITAG, R. M. K.; OLIVEIRA, J. M. ; COAN, M. . Formas simples e perifrásticas do verbo em relação ao domínio tempo-aspecto-modalidade. In: Ataliba Teixeira de Castilho, Célia Regina Lopes. (Org.). *História do português brasileiro - mudança sintática das classes de palavra: perspectiva funcionalista*. São Paulo: Contexto, 2018, v. 4, p. 188-239.

FREITAG, R. M. K.; ROST SNICHELOTTO, C. A. Análises contrastivas: estabilidade, variedade ou metodologia?. *Working Papers em Linguística*, v. 16, p. 157-167, 2015.

FREITAG, R. M. K.; SANTANA, C. C. ; ANDRADE, T. R. C. . Práticas constitutivas do povoado Açuzinho. *Ambivalências*, v. 2, p. 194, 2014.

FREITAG, R. M. K.; SANTOS, A. O. Percepção e atitudes linguísticas em relação às africadas pós-alveolares em Sergipe. In: Norma da Silva Lopes, Silvana Silva de Farias Araújo, Raquel Meister Ko. Freitag. (Org.). *A Fala Nordestina: entre a sociolinguística e a dialetologia*. São Paulo: Blucher, 2016, p. 109-122.

FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G. ; ROST SNICHELOTTO, C. A. ; TAVARES, M. A. . Como o brasileiro acha que fala? Desafios e propostas para a caracterização do “português brasileiro”. *Signo y Señá - Revista del Instituto de Lingüística*, v. 28, p. 65-87, 2015.

FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G. ; ROST SNICHELOTTO, C. A. ; TAVARES, M. A. Como os Brasileiros Acham que Falam? Percepções Sociolinguísticas de Universitários do Sul e do Nordeste. *Revista Todas as Letras*, v. 18, p. 64-84, 2016.

FREITAG, R. M. K.; SILVA, R. B. ; EVANGELISTA, F. S. R. Marcadores discursivos interacionais. *Diacrítica*, v. 31, p. 20-75, 2017.

GENERALI, S. C. *MV Bill e o diálogo do tráfico: monitoramento da fala, estilo, identidade e preconceito linguístico*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe

HOLMES J. *Women, men and language*. London: Longman, 1995.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAKOFF, R. *The logic of politeness; or minding your p's and q's*. Paper from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1973, p. 292-300.

- LEECH, G. *Principles of pragmatics*. London: Longman, 1983.
- LEITE, C. M. B. Estereótipos sociais e suas implicações para os estudos sociolinguísticos. *Estudos da Língua (gem)*, v. 9, n. 1, p. 91, 2011.
- MARENGO, S. M. D. A.; FREITAG, R. M. K. Para uma história do português brasileiro de Sergipe: organizando as fontes manuscritas e suas edições. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe*, v. 16, p. 116-129, 2016.
- MENDONÇA, J. J. ; FREITAG, R. M. K. Primeira pessoa do plural com referência genérica e a polidez linguística. *Revista SOLETRAS*, v. 17, p. 39-57, 2016.
- MENDONÇA, J. J. *Varição na expressão da 1ª pessoa do plural: indeterminação do sujeito e polidez*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2016.
- MENDONÇA, J. J.; FREITAG, R. M. K. A expressão variável do passado imperfeito: uma contribuição para o ensino de língua portuguesa. *Interdisciplinar : Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 17, p. 49-68, 2013.
- MEYERHOFF, M. *Introducing sociolinguistics*. Taylor & Francis c-Library, 2006.
- MILLS, S. *Gender and politeness*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- NASCIMENTO, J. S. *Relações de sexo/gênero e polidez linguística na fala de universitários de Lagarto-SE*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2016.
- OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- PEIXOTO, J. C.; FREITAG, R. M. K. Procedimentos discursivos na fala e na escrita de Itabaiana/SE: estratégias de evidencialidade/modalização oracionais de primeira pessoa do singular. *Scientia Plena*, v. 7, p. 095702-1, 2011.
- ROSÁRIO, M. M. S. *Avaliação de políticas públicas para a alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2012.
- SANTOS, J. C. L. *Estratégias de interrogação: pergunta-resposta no discurso de sala de aula*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2011.

- SANTOS, J. C. L. *O par pergunta-resposta como estratégia de articulação tópica: uma análise funcional*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, 2017.
- SANTOS, J. C. L.; FREITAG, R. M. K. Construção linguística das relações de poder em comunidades de práticas: controle do tópico e conhecimento. *Forma y Funcion*, v. 26, p. 57-75, 2013.
- SANTOS, J. H. V. *O ser e o parecer no discurso de professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2012.
- SANTOS, K. C. *Estratégias de polidez e a variação de nós vs. a gente na fala de discentes da Universidade Federal de Sergipe*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2014.
- SANTOS, K. C.; FREITAG, R. M. K. Efeitos de polidez na variação na primeira pessoa do plural. *Veredas*, v. 19, p. 136-159, 2016.
- SILVA, R. B. *Marcadores discursivos na fala de adolescentes escolares: acomodação linguística e identidade social*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2016.
- SOUZA NETO, A. F. *As realizações dos fonemas /t/ e /d/ em Aracaju/SE*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Alagoas, 2008.
- SOUZA, G. G. A. *Palatalização de oclusivas alveolares em Sergipe*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2016.
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



# Instrumentalismo e geopolítica na aprendizagem de inglês e espanhol

VANDERLEI J. ZACCHI\*

ERIKA MAYRA PEREIRA DOS SANTOS\*\*

## Introdução

O ensino de espanhol no Brasil tem passado por diferentes fases nos últimos anos em função das políticas educacionais e econômicas adotadas pelo governo federal. Iniciando-se com a criação do Mercosul, oficialmente ratificada em 1991, e passando pela aprovação da Lei n°. 11.161/2005 (BRASIL, 2005b), que instituiu a obrigatoriedade do espanhol na educação básica, a política de valorização do espanhol como língua estrangeira no Brasil sofreria um grande golpe em 2017, quando

\* Possui graduação em Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1988), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (2009). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Sergipe e associado adjunto no Centre for Globalization and Cultural Studies da Universidade de Manitoba, Canadá.

\*\* Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe.

uma nova lei veio justamente revogar a lei de 2005, tornando o espanhol novamente uma língua opcional nas escolas.

Já em 1996, a Lei nº. 9.394/1996 (BRASIL, 2005a), conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dispunha sobre a oferta de uma segunda Língua Estrangeira Moderna no currículo do Ensino Médio:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

[...]

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 2005a, p. 19).

Em grande parte do país, o inglês seria escolhido como a disciplina obrigatória, cabendo ao espanhol a de caráter optativo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, problematizam essa situação da seguinte maneira:

Sem dúvida, a aprendizagem da Língua Inglesa é fundamental no mundo moderno, porém, essa não deve ser a única possibilidade a ser oferecida ao aluno. Em contrapartida, verificou-se, nos últimos anos, um crescente interesse pelo estudo do castelhano. De igual maneira, entendemos que tampouco deva substituir-se um monopólio lingüístico por outro. Se essas duas línguas são importantes num mundo globalizado, muitos são os fatores que devam ser levados em consideração no momento de escolher-se a(s) língua(s) estrangeira(s) que a escola ofertará aos estudantes, como podem ser as características sociais, culturais e históricas da região onde se dará esse estudo (BRASIL, 2000, p. 27).

Nota-se que há, de fato, uma preferência pelo inglês tanto no mercado laboral quanto para fins de comunicação. No entan-

to, com a assinatura do tratado do Mercosul e as proximidades nas relações políticas e diplomáticas do governo brasileiro com os países da América do Sul, gerou-se uma necessidade de aceitação de que em todo o território brasileiro, além dos conhecimentos da tradicional língua inglesa, fosse também conhecida e estudada a espanhola, já que esta é a língua oficial da maioria dos países latino-americanos. Assim, por questões de proximidade com esses países, pelos acordos econômicos e por ser uma das línguas mais faladas no mundo, o espanhol torna-se a opção mais acessível para os estudos (SANTOS, 2017).

A resposta viria em meados do ano de 2005, quando foi sancionada a Lei n.º. 11.161/2005 (BRASIL, 2005b), instituindo a obrigatoriedade da oferta do espanhol no ensino médio, vindo a contribuir de forma mais enfática para a ampliação e promoção do processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola. Com o surgimento dessa lei, houve considerável crescimento na oferta e procura por cursos de licenciatura em espanhol. As expectativas eram as melhores, até mesmo porque as propostas do mercado de trabalho eram promissoras, pois não havia na época tantos profissionais formados, e possivelmente se abririam muitos postos em editoras, escolas, centros de línguas estrangeiras e concursos públicos.

Em 2017, no entanto, o governo federal, por meio da Lei n.º. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) vem revogar a Lei n.º. 11.161/2005, tornando o espanhol novamente uma disciplina optativa. Dessa forma, o ensino da língua espanhola na matriz curricular do ensino médio da educação básica brasileira tem sofrido com esse cenário de instabilidade, decorrente das mudanças políticas e de mercado, ocasionando inconstância no ensino do idioma.

Portanto, apesar de o Brasil estar cercado por países de língua espanhola, processo que se iniciou com a descoberta do con-

tinente americano, somente recentemente políticas oficiais foram adotadas no país para uma aproximação com nossos vizinhos, principalmente no aspecto político e econômico. Uma política linguística para esse fim também acabou sendo estrategicamente adotada, ainda que posteriormente revogada. Por fim, culturalmente falando, essas políticas tiveram suas influências na região a partir de uma maior interação e intercâmbio de pessoas, ideias, produtos, entre outros. É evidente, portanto, a importância regional da língua espanhola no espaço que compreende a maior parte da América Latina.

Já o inglês, como muito se tem discutido, é visto como uma língua de grande alcance mundial, estando virtualmente em todas as partes do planeta (ZACCHI, 2016, 2018). É considerada por muitos a língua da globalização, e sua hegemonia pode ser percebida nas mais diversas áreas. Por isso também tem sido considerada a língua franca mundial nos últimos anos, uma situação que não vem isenta de problematizações.<sup>1</sup> Por esses motivos, muitas pessoas enxergam no inglês uma língua que pode abrir portas e desobstruir caminhos. A decisão do governo federal de torná-la a única língua obrigatória nas escolas em 2017 intensifica essa noção, aumentando seu caráter instrumental.

Na verdade, como vamos discutir adiante, tanto o inglês quanto o espanhol são vistos por muitos estudantes como ferramentas para alcançar determinados fins. O espanhol, pela sua presença e força regional, e sua semelhança com o português, é escolhido por muitos para os exames do ENEM. O inglês, por sua vez, devido à sua abrangência internacional e ao seu capital simbólico, tem sido escolhido para fins profissionais e/ou de lazer.

1 Por uma questão de espaço e enfoque temático, não desenvolveremos esse aspecto, que tem sido, no entanto, extensivamente abordado em outras publicações, como em Gimenez, El Kadri e Calvo (2018).

Isso não quer dizer que sejam excludentes, pois atendem a interesses diferenciados. Em termos de presença regional, os países vizinhos ao Brasil tampouco representam alguma ameaça, seja ela política, econômica ou cultural. Pelo contrário: a criação do Mercosul foi um grande passo em direção à recuperação de uma história que se perdeu no tempo. Uma história que coloca o Brasil como um país que, além das motivações políticas e econômicas, compartilha tantas características com seus vizinhos, tais como culturais, linguísticas, étnicas etc. É uma situação diferente da que apresenta Appadurai (1996, p. 32) sobre países envolvidos em conflitos regionais (étnicos, religiosos ou de outra natureza). No Sri Lanka, exemplifica ele, a “indianização” pode ser mais preocupante que a “americanização”, assim como a “japanização” para os coreanos e a “russianização” para as repúblicas do Báltico.<sup>2</sup> Nesses casos, a influência dos Estados Unidos e da língua inglesa é relativizada, tendo um valor mais neutro do que as línguas e culturas dos países vizinhos.

A presença da língua inglesa e da cultura estadunidense na América Latina tem toda uma relação de poder que vem pelo menos desde a época do império britânico (ZACCHI, 2016, 2018). Essa característica tem sido um fator dificultador para uma integração latino-americana mais expressiva. Conforme dissemos, a criação do Mercosul e a obrigatoriedade do espanhol nas escolas são iniciativas que procuram minimamente compensar essa situação. Sob esse prisma, a revogação da obrigatoriedade do espanhol, bem como outras propostas da reforma do ensino médio, é certamente um retrocesso:

<sup>2</sup>Essa rivalidade regional tem também efeitos econômicos significativos. Segundo matéria publicada no site do canal Bloomberg (MARLOW, 2018), o Banco Mundial estima que até US\$35 bilhões em produtos por ano deixam de ser comercializados entre a Índia e o Paquistão, devido às desavenças históricas entre os dois países asiáticos.

A reforma do ensino médio, proposta na Lei nº. 13.415 de 2017, trouxe uma redução nas possibilidades de oferta de línguas estrangeiras nas escolas, pois obriga apenas o inglês, visando a transformação do ensino médio em cursos técnicos profissionalizantes. Um questionamento possível de surgir mediante a promulgação de tal lei é qual concepção de inglês (e conseqüentemente, qual concepção de línguas estrangeiras) essa nova configuração do ensino médio carrega. (ROSA, 2018, p. 22-23)

Portanto, um dos objetivos deste trabalho é discutir algumas dessas concepções entre alunos do ensino médio.

## **A pesquisa**

O enfoque está na maneira como alunos de escolas públicas de Sergipe enxergam a aprendizagem de inglês e espanhol, principalmente quanto ao seu prestígio e sua instrumentalidade. Os dados vêm de questionários respondidos por 15 alunos do ensino médio de cinco escolas de Sergipe em 2017.<sup>3</sup> As falas analisadas foram escolhidas de acordo com a sua relevância e sua relação com as temáticas abordadas, neste caso, mais especificamente, a geopolítica e o instrumentalismo do inglês e do espanhol. Dessa forma, nem todas as perguntas do questionário (e conseqüentemente suas respostas) serão levadas em consideração nesta análise. No total, foram sete perguntas:

1. Houve alguma motivação que o influenciasse a estudar o espanhol?
2. Você acredita que o ensino de inglês tem mais privilégios com relação ao ensino de espanhol? Por quê?

3 A pesquisa tinha por finalidade a elaboração de uma dissertação de Mestrado (ver SANTOS, 2017).

3. Você acredita ser possível aprender o espanhol língua estrangeira na escola? Procuraria um curso de idiomas fora, ou a escola já é o suficiente para aprender?
4. Em sua opinião, é necessário aprender um idioma estrangeiro? Qual e por quê?
5. Que retorno teria um aluno que aprende o espanhol? E o inglês?
6. Qual idioma você acredita que dá maior prestígio às pessoas? Por quê?
7. Como deveriam ser as aulas de espanhol na escola? O que vem sendo abordado?

Pode-se argumentar que algumas perguntas são indutivas, mais especificamente a número 2. De certa forma, a número 6 também, ainda que indiretamente, pois apela para um senso comum de que essa língua é naturalmente o inglês. Mesmo assim, houve ponderações interessantes. A análise a seguir vai considerar então quatro aspectos principais, conforme se pode ver a seguir. Fora esses aspectos, outros, menos incidentes, serão também comentados. Para facilitar a leitura e distinguir os diferentes pontos em análise, classificaremos as falas, visualmente, da seguinte maneira:

*a) Inglês como língua universal*

**b) Espanhol como língua regional**

*c) Inglês com fins instrumentais*

**d) Espanhol com fins instrumentais**

e) Outros

## Inglês e espanhol: como os alunos os veem

No caso da segunda questão, a grande maioria confirmou, de fato, a premissa da pergunta, concordando com a ideia de que o ensino de inglês tem mais privilégios com relação ao ensino de espanhol. O interessante nas respostas é que elas procuram justificar os privilégios.

### 2. Você acredita que o ensino de inglês tem mais privilégios com relação ao ensino de espanhol? Por quê?

**Aluno 7<sup>4</sup>** – Eu acho que o inglês deve ter mais entendeu? Que em *entrevista de emprego* eles procuram mais o inglês acho que os países tem mais que precisa mais do inglês, acho que o inglês tem mais privilégios.

**Aluna 8** – Eu acho que sim, eu acho que o inglês está se tornando uma *língua digamos universal*, aí está sendo priorizado, mas eu acho que deveria ter mais aulas de espanhol, até porque eu acho importante também.

**Aluno 9** – Sim. Pois devido a *um mundo tão globalizado*, tem-se a necessidade de se está interado com as outras partes do mundo. Além disso, o espanhol ainda não é visto como um idioma necessário, mas quando falamos no contexto do Brasil, ele se torna bastante necessário devido aos **países vizinhos** que falam a língua.

**Aluna 10** – Tem porque o inglês é mais aulas por semana e espanhol só temos uma é porque no *mercado de trabalho* é mais exigente com o inglês e o espanhol não.

**Aluno 12** – Eu acredito que sim, por além de ter mais aulas, bom eu além de eu acreditar que desde o início quando os Estados Unidos se tornou uma das maiores potências mundiais, ela se torna uma *linguagem mundial* e no *mercado de trabalho* eu creio que é uma das línguas que as pessoas mais querem aprender.

**Aluna 14** – Tem porque o inglês é uma *língua universal*, então é obrigatório todos aprender mesmo que seja o básico e o espanhol não é obrigatório e deveria ser obrigatório por ter **país tão vizinho que fala essa língua**.

4 A sequência numérica corresponde a um agrupamento de alunos de 3 em 3 para cada escola investigada. São 15 alunos consultados em 5 escolas.

Com exceção dos Alunos 10 e 12, que apontaram para o fato de que o inglês tem mais aulas por semana (seria esse, enfim, o privilégio), os demais interpretaram a ideia de privilégio como sendo sinônimo de importância. Mesmo assim, os dois alunos ainda argumentaram sobre a exigência do inglês para o “mercado de trabalho”. Já o Aluno 7 chegou até a defender a necessidade desse “privilégio”. No campo da instrumentalidade, ele justifica com a afirmação de que o inglês é mais procurado para entrevistas de emprego. No campo da geopolítica, fica evidente a visão cosmopolita do inglês. O Aluno 7 associa a busca por empregos com o número de países onde o inglês é falado. Essa conexão é feita também com o uso de expressões como “universal” (Alunas 8 e 14), “globalização” (Aluno 9) e “língua mundial” (Aluno 12). Esse tipo de afirmativa já é senso comum, até mesmo entre professores, conforme apontam pesquisas anteriores. Zacchi (2006, 2018) demonstra essa tendência em duas situações diferentes: em pesquisas realizadas em 2002 e 2010 com professores de inglês em Belo Horizonte e Sergipe, respectivamente. Para muitos desses professores, o inglês é “a língua natural da globalização” (ZACCHI, 2018, p. 18-19).

Quanto ao espanhol, a Aluna 8 chega a argumentar que deveria haver mais aulas de espanhol, mesmo admitindo maior importância ao inglês. O Aluno 9 enfatiza o aspecto regional da língua devido aos países vizinhos ao Brasil, enquanto a Aluna 14 usa esse mesmo argumento para defender a obrigatoriedade do espanhol. Quanto à questão do mercado de trabalho, houve apenas uma menção, e ainda assim negativa, já que para a Aluna 10 não há a exigência dessa língua para esse fim. Apesar de a questão ser indutiva, como já apontamos, pode-se perceber como é forte entre os alunos a relação que se faz entre o inglês, o mercado de trabalho e a globalização, por um lado, e o espanhol e os países vizinhos, por outro.

A pergunta 4 também suscitou vários comentários que reforçaram os aspectos acima:

#### **4. Em sua opinião, é necessário aprender um idioma estrangeiro? Qual e por quê?**

**Aluna 2** – Sim, abrir portas para a vida pessoal tanto para a vida profissional, porque nos dias de hoje o mundo profissional requer domínio de dois ou mais idiomas.

**Aluna 3** – Sim, o inglês, com certeza, pois hoje em dia é grande a necessidade de se falar mais de um idioma e o idioma mais pedido é o inglês.

**Aluna 4** – [...] se precisar de trabalho ou ir a outro país precisa saber a língua estrangeira.

**Aluna 5** – Inglês porque eu acho que é mais utilizado e é a *língua universal*.

**Aluno 6** – Sim é necessário porque hoje em dia o que praticamente dá emprego é a língua estrangeira e por que também vem muito visitante de língua inglesa ou espanhola.

**Aluno 7** – Eu não diria qual, mas é bom aprender outros idiomas, pois eles pedem muito em entrevista de emprego isso é muito bom, tipo se eles mandarem você viajar para fazer um serviço fora se for aos Estados Unidos tem que saber inglês, se for ao México tem que saber o espanhol.

**Aluna 8** – [...] hoje em dia, os empregos normalmente exigem que você tenha o conhecimento a mais, fora também que eu posso quem sabe viajar ou morar fora.

**Aluno 9** – Sim. O Espanhol e o Inglês, pois na **America Latina**, a maioria dos países falam o espanhol e *no mundo* o inglês. Além de acrescentar no currículo profissional.

**Aluna 10** – [...] Mas eu não me identifico muito com inglês, não gosto muito, pois até no Enem eu escolhi espanhol por que é mais fácil de ler e de aprender.

**Aluna 11** – [...] o inglês é essencial porque várias pessoas viajam para o estrangeiro então é essencial aprender.

**Aluna 13** – Sim, é necessário aprender língua estrangeira, porque assim não só pro seu trabalho, pra sua escola, mas você vai conhecer pessoas novas, vai entrar em contato com outra cultura diferente da sua, vai aprender a ver aquilo ali de modo diferente, [...] a gente tem que aprender inglês e espanhol, línguas que a maioria das pessoas falam a maioria dos povos falam pra você poder entrar em contato com eles e aprender a maneira deles são diferentes da nossa.

**Aluna 14** – É necessário porque é hoje em dia como o mundo é globalizado, recebe-se pessoas de países

diferentes então seria necessário, inglês e espanhol, inglês seria porque é a *língua universal*, espanhol seria porque são **países próximos** que falam essa língua.

**Aluno 15** – Depende do perfil da pessoa e do que ela pensa em fazer, porque às vezes uma pessoa pode só saber português mesmo e não sentir dificuldade e se tiver uma vida simples mesmo e se contentar com pouco, mas se a pessoa pensa em consumir, mídias de vários países, e fique em contato com aquilo, ela se sente perdida e por isso que seria digamos que aconselhável ela aprender alguma língua tanto para benefício dela quanto pela facilidade mesmo que ela iria ter.

A maioria das respostas reforça a visão instrumental das línguas. Vamos focar aqui em dois aspectos que não foram mencionados anteriormente. A Aluna 10 demonstra outra função instrumental do espanhol: prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A escolha, segundo ela, se dá pela suposta facilidade da língua em comparação com o inglês, o que poderia lhe trazer melhores resultados.

No entanto, é o Aluno 15 quem acrescenta uma nota de novidade à pesquisa. Ao relativizar a necessidade de aprender uma língua estrangeira, vinculando-a ao contexto de uso, ele evoca, de certa maneira, um dos critérios basilares do conceito de letramento. O letramento pressupõe que a aprendizagem seja significativa para o aluno, não no sentido de utilidade, mas de maneira que o aluno faça sentido do que está aprendendo no contexto em que está inserido ou em outros contextos em que ele possa se enxergar. Daí que uma pessoa pode ser letrada em um determinado contexto e não ser letrada em outro (LIMA, 2016, p. 103). E embora o aluno participante assumira um certo tom instrumental mais ao final, está implícita na resposta dele o benefício da língua estrangeira para se ter acesso a outros discursos, principalmente aqueles veiculados na mídia. O Aluno 13, por sua vez, fala dos benefícios culturais de aprender uma língua estrangeira, podendo-se conhecer outras pessoas e ter acesso ao diferente.

As respostas à pergunta 5 não trazem muitas novidades, mas reforçam os aspectos já discutidos:

**5. Que retorno teria um aluno que aprende o espanhol? E o inglês?**

**Aluna 1** – O conhecimento, ou até mesmo um **retorno profissional**.

**Aluna 2** – **Retorno profissional**, pois se você vai fazer uma entrevista de emprego e tiver um concorrente que é bilíngue e você não, claro que a vaga de emprego será do seu concorrente.

**Aluna 3** – Acredito que o aprendizado, tanto do inglês como do espanhol é essencial para a formação pessoal e **profissional** de todos.

**Aluno 7** – Seria bom sim, que tipo eu vejo no Youtube pessoas que trabalham com games e viajam pra esses lugares e sabem falar inglês espanhol, tipo tem uns que só falam inglês e eles **ganham muito** com isso, mas nos games eu nunca vi alguém que precisasse do espanhol, mas nos games mesmo só inglês.

**Aluna 8** – Um conhecimento a mais também, deixa ver, conhecimento, ele não ficaria empatado, por exemplo, em ler coisas como livros publicidade coisas que não tem traduzido e já seria uma forma de eu conseguir, estudar, por exemplo, pegar alguns livros que só tem em determinada língua, poder estudar, se eu quiser estudar fora não vou ter uma dificuldade para estudar fora, trabalho também.

**Aluno 9** – Primeiramente o retorno cultura, e em segundo o retorno curricular, pois há um grande diferencial e **as empresas** atualmente cobram bastante um segundo idioma, apesar de o inglês, ainda ser bastante valorizado *no mercado* a fora, coisa que o espanhol ainda não conquistou.

**Aluno 12** – Eu acho que de retorno acredito que não só **mercado de trabalho** mais também pra convivência né? Se caso a pessoa encontrar alguém em algum lugar e tiver falando essa língua, ou se estiver em um ponto turístico ou uma loja, acho que fica bem mais fácil **se comunicar** com as pessoas.

**Aluna 13** – [...] teria o retorno de quando você viajasse ou precisasse **viajar para outros países**, ou falasse com outra

pessoa que você sentir aquela necessidade você poderia falar aquela língua por que você já sabe, e financeiro você vai poder ter portas mais abertas para vários trabalhos, não vai ter que estudar tudo na hora você vai fazer aquele cursinho de cinco meses pra você poder passar o dia todo no cursinho como se aquilo tudo entrasse na sua cabeça pra você poder ir pra outro país, você vai ter portas mais abertas pra você ter um espaço mais amplo pra você é poder ir pro mercado de trabalho.

**Aluna 14** – Seria mais fácil pra arrumar um emprego, como eu disse a globalização, como hoje em dia é mais abordado pessoas de fora vem visitar nosso país então teria retorno de ganhar dinheiro.

**Aluno 15** – Assim, então, vai depender do que a pessoa vai querer com isso vamos dizer assim uma pessoa que sabe inglês ela tem que aproveitar como ela sabe inglês, vai ser a decisão de ela aproveitar e aprender novas coisas no idioma que ela não sabe, porque muitas vezes por exemplo eu recorro a língua inglesa quando tem um assunto que não é muito aprofundado as vezes eu vou pesquisar alguma coisa que em português não está bem definido aí eu procuro em outra língua para uma definição melhor e aprender o que não aprendi em meu idioma normal.

Mesmo com a repetição da visão instrumental das línguas, pode-se notar que algumas respostas são mais vagas, enquanto outras trazem exemplos mais específicos, como é o caso da Aluna 2, que exemplifica situações em que essa língua estrangeira poderia ser “útil”. Há também várias menções a esse papel sem especificar a língua. A Aluna 14 fala de globalização, mas não a vincula a uma língua específica. O Aluno 8 reforça a visão do Aluno 15 na pergunta anterior, conforme apontado acima. Sem mencionar uma língua especificamente, ele sugere a possibilidade de acesso a outros discursos e ampliação de visão de mundo implícitos em textos disponíveis em outras línguas. O Aluno 15 também volta a defender essa ideia e, apesar de usar o inglês como exemplo, defende que a escolha da língua vai depender dos interesses do aprendiz. Essas duas falas apontam, portanto, para a ampliação do conhecimento e de oportunidades de aprendizagem que línguas estrangeiras podem trazer.

Por fim, a pergunta 6 traz a questão do prestígio das línguas. Como se pode ver, a grande maioria cita o inglês, embora pela primeira vez outras línguas sejam citadas, nesse caso o japonês e o “chinês”.

**6. Qual idioma você acredita que dá maior prestígio às pessoas? Por quê?**

**Aluna 1** – O inglês. Por ser mais bem reconhecido.

**Aluna 2** – Acho que não há um idioma que dê um maior ou menor prestígio as pessoas e sim, um que se identifique.

**Aluna 3** – [...] o inglês é fundamental, [...mas] o espanhol também vem ganhando importância.

**Aluna 4** – Inglês mais difícil de aprender.

**Aluna 5** – O Inglês. [...] uma pessoa com um currículo que fale o idioma que saiba *se comunicar* com as pessoas.

**Aluno 6** – O inglês e sairia na vantagem porque como eu tenho mais conhecimento eu poderia viajar e até entrar mais rápido no *mercado de trabalho*.

**Aluno 7** – Então como eu falei sobre os games, as pessoas que sabem inglês dão mais prestígio, as pessoas podem *trabalham fora*, as pessoas que trabalham com games YouTube, precisa muito de inglês, um pouco de japonês também tem, mas acho que o inglês dá mais prestígio.

**Aluna 8** – O inglês, como eu falei na outra questão por ele estar tornando mais *universal*, em vários países, vários lugares as pessoas sabem o inglês e você consegue ter uma vantagem maior em poder *se comunicar* com essa língua.

**Aluno 9** – Acho que o inglês dá maior prestígio as pessoas, porque hoje em dia no mercado, muitas empresas cobram um segundo idioma, e o que é cobrado é o inglês apesar que hoje em dia também o espanhol faz parte, mas o inglês ainda continua sendo o mais privilegiado em questão de *mercado de trabalho* nesse sentido.

**Aluna 10** – O inglês dá muito prestígio a pessoa *na área de trabalho* dá muito.

**Aluna 11** – Sei lá, o chinês, sei lá porque raramente as pessoas conseguem falar, mas *em termos de trabalho* o inglês e espanhol, em minha opinião essa, porque são as mais procuradas.

**Aluno 12** – Eu acho que o inglês, além de ser uma língua difícil é uma língua que está presente em tudo, não só no mercado de trabalho a exemplo dos filmes a grande maioria são feitos nos Estados Unidos então o inglês tem essa influência maior.

**Aluna 13** – Eu acho que de modo geral o inglês, porque as pessoas que falam o inglês ela parece que se impõe pra outras pessoas, porque essa é uma realidade que eu escuto, porque tem umas amigas minhas que elas falam o inglês perto de mim, aí elas se impõem mais querendo ser mais que as outras, porque sabem inglês, uma língua diferente da que a gente está habituado a falar aí só porque elas sabem aquela língua elas se acham a tal.

**Aluna 14** – Não minha opinião o inglês, é mais difícil de aprender, na maneira de falar de escrever é mais difícil, assim a pessoa se sentiria mais importante se aprendesse o inglês.

**Aluno 15** – Vai depender da cultura do local onde você vive exemplo aqui no Brasil acho que o mais valorizado seria idiomas que vamos dizer que seria mais difícil como japonês e inglês, se bem que inglês não é muito difícil assim, no geral no ranking eu diria que se pegassem você falando exemplo japonês, que é muito difícil tem que ter desenhos tudo mais, acho que seria digamos que como algo incomum entre as pessoas porque o inglês você vamos dizer assim, você vai ver em todo lugar shopping tudo mais a cultura já tá mais acostumada, japonês é o contrário e você tendo conhecimento disso iria atrelar como se fosse uma inteligência anormal um gênio.

Pode-se notar que, em relação ao prestígio, enquanto o inglês é citado por todos os participantes, o espanhol é citado por apenas três deles. Mas o que se destaca nesse bloco é a questão da dificuldade. Para muitos, o prestígio de um idioma está relacionado com o grau de dificuldade para aprendê-lo e/ou falá-lo. Enquanto a maioria credita esse prestígio ao inglês, o Aluno 15 chama a atenção para o japonês, a ponto de afirmar que conhecer japonês implica “inteligência anormal” e genialidade. Ele argumenta ainda que o inglês, apesar de difícil, está muito presente em nosso cotidiano, o que o torna mais

acessível. Já o Aluno 7 vincula tanto o inglês como o japonês aos *videogames*, enquanto a Aluna 11 menciona o “chinês” como língua de prestígio “porque raramente as pessoas conseguem falar”.

Um último aspecto que gostaríamos de abordar se refere à gramática, um tópico que apareceu algumas vezes em respostas a mais de uma pergunta.

**Aluna 13** – Na escola a gente aprende a gramática, com a gramática fica mais fácil, mas é possível você aprender a ler e a falar algumas coisas básicas, mas se você quiser aprender fluentemente você precisa sempre está em contato com aquela língua [...]. (Pergunta 3)

**Aluno 15** – Tanto o inglês como o espanhol pelo menos os professores que eu tive ensinavam muito mais gramática do que você está aprendendo a língua era mais tipo eu sei que gramática é importante, mas quando você coloca o peso entre como você vai aprender uma língua, a gramática é o que menos importa, gramática é mais uma aperfeiçoação sua e da escrita principalmente então tipo, você pode até escrever em inglês mais vai precisar da gramática pra aperfeiçoar aquela escrita mas não que você precise da gramática para aprender aquela língua. (Pergunta 2)

**Aluno 15** – [...] a escola, assim pelo menos o padrão dos professores de línguas estrangeiras segue aquele mesmo padrão da gramática. E tudo é procurar curso de idioma, mas também não é muito eficiente porque eu acredito que tem que partir de você mesmo, você tem que ter aquela relação de, a pessoa ser auto-didata pra aprender, porque eu conheço muita gente que fez curso de inglês e ainda assim não conseguiu aperfeiçoar porque a forma de didática deles também não é eficaz não é uma forma natural que é como se fosse, é o contato que você tem com aquilo. (Pergunta 3)

**Aluno 15** – Eu acho que deveria mudar essa postura que tem a importância que dão a gramática nas escolas, [...] porque as vezes [a pessoa] ver a conjugação de verbos aí ela se desinteressa, aí agora você mostrando tipo a cultura espanhola mostrando a ela o que ela tem a ganhar aprendendo

dendo aquilo as oportunidades que ela tem pra aprender espanhol daria motivação. (Pergunta 7)

**Aluno 9** – [...] Mas a professora agora a maioria das aulas dela ela fala em espanhol, que nos ajuda a assimilar o conteúdo e traduz o que o aluno não entendeu, mas as aulas têm que ser mais dinâmica com música, filmes para ajudar a entender o conteúdo e a forma como nessa língua fala, porque a gente escuta a professora falando, mas a gente tem que saber como realmente é o sotaque que realmente se deve falar de verdade. (Pergunta 7)

É o Aluno 15 quem aborda insistentemente – nas respostas a três perguntas – a questão da gramática no ensino de línguas estrangeiras. Para ele, há um excesso no ensino de gramática e, mesmo reconhecendo a sua importância, entende que esse é um processo artificial de aprendizagem. O que ele defende são situações reais de uso, de forma semelhante à posição da Aluna 13, para quem a fluência só vem por meio do contato constante com a língua.

Outro aspecto que o Aluno 15 defende é o ensino da cultura espanhola como forma de motivação para os alunos. Ainda que ele seja um dos poucos a abordar a cultura em sua fala, chamamos a atenção para a menção à “cultura espanhola” apenas, deixando de lado as culturas dos países hispano-americanos. Isso entra em choque com a ideia da importância do espanhol por causa dos países nossos vizinhos, embora ele próprio não tenha mencionado essa característica nenhuma vez em todo o questionário.

Por fim, um tema digno de nota, mas que até certo ponto foge ao escopo deste trabalho, está relacionado com o papel do sotaque em sala de aula. O Aluno 9, ao responder à pergunta 7, interpreta como positiva a postura da professora de falar espanhol na maior parte do tempo. No entanto, ele também sente falta de ter maior exposição a materiais “autênticos” da língua, tanto por uma questão de conteúdo quanto de forma, pois para ele essa seria a única maneira de saber como “se

deve falar de verdade”. O aluno tem razão em exigir maior diversidade no ensino, mas ao defender apenas um sotaque como a forma correta, ele também exclui toda a diversidade de formas, incluindo os sotaques, que o espanhol tem, principalmente levando-se em conta os falares hispano-americanos. Em segundo lugar, desautoriza o sotaque da professora por achar que ele não é “autêntico” e que apenas falantes nativos teriam essa prerrogativa, numa abordagem prescritiva de ensino. Esse é mais um senso comum que envolve o ensino de línguas, presente também no ambiente escolar e, muitas vezes, no acadêmico.

## Conclusão

Neste capítulo, procuramos trabalhar algumas concepções em torno da aprendizagem de inglês e espanhol no Brasil: instrumentalismo e geopolítica como critérios orientadores na preferência por uma língua estrangeira. Para isso, analisamos questionários respondidos por 15 alunos do ensino médio de 5 escolas públicas de Sergipe.

Quanto à questão da geopolítica, observamos que há uma tendência em justificar a importância do inglês por sua inserção mundial, ao passo que, para o espanhol, esse *status* se limita ao contexto regional da América Hispânica, onde estão inseridos quase todos os países fronteiriços com o Brasil e além. Nesse caso, é importante ressaltar que a aprovação da Lei nº. 13.415/2017 – revogando, portanto, a Lei nº. 11.161/2005, que estabelecia a obrigatoriedade do espanhol nas escolas – é um grande retrocesso para o Brasil, não apenas em termos educacionais, mas também econômicos e diplomáticos.

No caso do instrumentalismo, surgiram argumentos em favor da aprendizagem das línguas estrangeiras para diversos fins, alguns deles em comum para as duas línguas. Em favor do

inglês, foram mencionados: viagem, emprego, interação com estrangeiros, acesso a mídias. Quanto ao espanhol: viagem, interação com estrangeiros, emprego e ENEM. Neste último caso, devido à semelhança com o português, o que cria uma sensação de “língua fácil” para o exame. Em alguns casos, houve a defesa de um ensino que dê prioridade ao uso da língua, principalmente nas suas funções comunicativas, em oposição à ênfase no ensino da gramática.

O que se nota, em geral, é uma grande profusão de discursos enraizados, em maior ou menor grau, no imaginário social. São discursos que dão preferência a papéis instrumentais e tecnicistas na aprendizagem e uso de línguas.<sup>5</sup> Desconstruir discursos dessa natureza é um dos grandes desafios da formação de professores de línguas estrangeiras atualmente.

## Referências

APPADURAI, Arjun. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 2005a. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. *Lei n°. 11.161/2005*. Brasília: 2005b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161impresao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161impresao.htm)>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. *Lei n°. 13.415/2017*. Brasília: 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22)>. Acesso em: 25 set. 2018.

5 Em detrimento a uma abordagem mais crítica e reflexiva que leve em consideração questões como identidade, cultura, cidadania e igualdade, entre outras.

GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele S.; CALVO, Luciana C.S. (Eds.). *English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018.

LIMA, Erida Souza. *Sei navegar na Internet: serei eu um letrado digital?* Jundiá: Paco Editorial, 2016.

MARLOW, Iain. While Khan and Modi Feud, India and Pakistan's Economies Miss Out. *Bloomberg*, 25 set. 2018. Disponível em: <<https://www.bloomberg.com/view/articles/2018-09-24/india-s-poor-don-t-have-a-chance-to-get-rich>>. Acesso em 25 set. 2018.

ROSA, Acássia dos Anjos S. *Formação continuada de professores de espanhol em contexto sergipano: contribuições dos letramentos críticos*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos – UFMG). Belo Horizonte: 2018.

SANTOS, Erika Mayra Pereira dos. *Intercultura e globalização nas aulas de espanhol do ensino básico sergipano: identidades de professores e alunos desse contexto escolar*. Dissertação (Mestrado em Letras – UFS). São Cristóvão: 2017.

ZACCHI, Vanderlei J. Discursos da globalização nas vozes de professores e professoras de língua inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 45, n. 1, p. 9–27, 2006.

ZACCHI, Vanderlei J. *A enxada e a caneta: linguagem e cultura na construção da identidade do sem-terra*. São Paulo: Humanitas/Fapesp, 2016.

ZACCHI, Vanderlei J. Global Englishes, local histories. In: GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele S.; CALVO, Luciana C.S. (Eds.). *English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018. p. 13-30.



Formato	15cm x 21cm
Tipografia	ZapfElliptBt
Software de editoração	Adobe InDesign
Número de páginas	406
Tiragem	100 exemplares
Edição	Criação Editora



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE  
SERGIPE



Programa de Pós-graduação em Letras



Conselho Nacional de Desenvolvimento  
Científico e Tecnológico



C A P E S



Fundação de Apoio a Pesquisa e a Inovação  
Tecnológica do Estado de Sergipe

ISBN 978-856010214-3



9

788560

102143