



# INTERSECÇÕES

**Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais**

ISSN: 1984-2406

Centro Universitário Padre Anchieta Jundiaí/SP Graduação e Pós-Graduação em Letras

**EDIÇÃO 26**

**ANO 11**

**NÚMERO 2**

**DEZEMBRO 2018**

**Organização e editoração: Profa. Dra. Lígia Formico Paoletti**

## ARTIGOS

A LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL MULTISSEMIÓTICA: A URGÊNCIA DE SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	6
Alexandre Duarte GOMES .....	6
A INTERAÇÃO TEXTUAL E/OU GENÉRICA EM LÍNGUA ESPANHOLA: REFLEXÃO SOBRE OS PROCESSOS DE INTERTEXTUALIZAÇÃO E HIBRIDISMO NO GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO .....	27
Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e SOUZA .....	27
Juliane de Alencar MEDEIROS .....	27
A ORGANIZAÇÃO DA FALA E PAPÉIS DOS PARTICIPANTES NA INTERAÇÃO: UM ESTUDO EM AUDIÊNCIAS DE CONCILIAÇÃO .....	46
Marise Adriana Mamede GALVÃO .....	46
Maria das Vitórias Nunes Silva LOURENÇO .....	46
ALUNOS MEDIADORES: QUANDO A INTERAÇÃO VIRTUAL CONTRIBUI PARA A ESCRITA ACADÊMICA .....	68
Milena MORETTO .....	68
Claudia de Jesus Abreu FEITOZA.....	68
ASPECTOS MORFOSINTÁCTICOS DE LA EVIDENCIALIDAD EN ARTÍCULOS DE J-BLOGS ESCRITOS EN LENGUA ESPAÑOLA .....	88
Daniel Stephanye Filgueiras da SILVA .....	88
Nadja Paulino Pessoa PRATA .....	88
Izabel Larissa Lucena SILVA .....	88
DISCURSO E GAGUEIRA NA CONTEMPORANEIDADE.....	109
Elisabeth Cavalcanti COELHO .....	109
Maria do Carmo Gomes Pereira CAVALCANTI .....	109
Nadã Pereira da S. Gonçalves de AZEVEDO .....	109

DO DESEJO DO OUTRO AO DESEJO DE ASCENDER À LEITURA E À ESCRITA NO ROMANCE A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS.....	128
Elisangela Maria da SILVA .....	128
Isabela Barbosa do Rêgo BARROS .....	128
HOBSBAWM, INTÉRPRETE DE GUIMARÃES ROSA.....	145
Everton Luís TEIXEIRA.....	145
(IN)VARIAÇÕES DO DISCURSO FEMININO EM EXORTAÇÃO AOS CROCODILOS, DE ANTÓNIO LOBO ANTUNES .....	167
Diana NAVAS.....	167
Grazielle Maria VALIM.....	167
NARRATIVAS MITOPOÉTICAS DOS MBORAI (CANTOS GUARANI MBYA) 185	
<b>Alzira Lobo Arruda CAMPOS</b> .....	185
<b>Marília Gomes Ghizzi GODOY</b> .....	185
O USO DAS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ LINGUÍSTICA EM ENTREVISTA DE RICARDO DARÍN .....	212
Marina Xavier FERREIRA .....	212
Elena GODOY .....	212
PAULO VI E A MUDIATIZAÇÃO DO CATOLICISMO: UM ESTUDO DAS MENSAGENS DO PAPA SOBRE OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL .....	227
Carlos Alberto ZANOTTI.....	227
Robson Luiz Caramano de CAMARGO.....	227
PERSONAGEM NEGRO EM ROMANCE DE ANDRÉ SANT'ANNA: ENTRE A LEGITIMAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E A REFLEXÃO SOBRE MINORIAS .....	246
Bibiana Zanella PERTUZZATI .....	246
Ana Paula Teixeira PORTO .....	246
PRÁTICAS DISCURSIVAS EM ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NA EJA .....	262
Laurênia Souto SALES .....	262
Marluce Pereira da SILVA.....	262
Silmara RODRIGUES.....	262
UMA PROPOSTA DE ENSINO COMPLEMENTAR PARA OS MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	284
Angislene Ribeiro Silva REIS .....	284
Samuel de Carvalho LIMA .....	284





# A LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL MULTISSEMIÓTICA: A URGÊNCIA DE SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Alexandre Duarte GOMES<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por finalidade discutir como tornar mais sistematizado o ensino-aprendizagem da leitura e produção textual de textos de natureza verbo-visual. Assim, a partir da análise de uma proposta de atividade com a verbo-visualidade da coleção *Veredas da palavra* (2016), propomos uma reflexão sobre como as noções da *Gramática do Design Visual* (2006) podem contribuir para uma abordagem pedagógica mais construtiva dos textos multissemióticos. A importância dos resultados que obtivemos envolve a busca pelo domínio das habilidades necessárias para a “leitura responsiva do mundo”.

**Palavras-chave:** Ensino-Aprendizagem. Multimodalidade. Gramática Visual. Produção Textual. Gênero Cartaz.

**Abstract:** *The purpose of this article is to discuss how to turn the teaching-learning of the reading and of the textual production of verbal-visual texts into the more systematized tasks. Based on the analysis of a proposed activity with the verb-visibility of the collection Veredas da palavra (2016), we come up with a reflection on how the notions from The Grammar of visual design (2006) can contribute to a more constructive pedagogical approach of the multisemiotic texts. The importance of the results we obtain involves the search for the mastery of the skills necessary for the "responsive reading of the world".*

**Keywords:** *Teaching-Learning. Multimodality. Visual Grammar. Text Production. Genre Poster.*

---

<sup>1</sup> Doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife/PE. Endereço eletrônico: alex2gomes@hotmail.com

## Introdução

Conforme nos indica Batista, Rojo & Zúñiga (2008), a grande maioria dos estudantes do ensino básico das escolas públicas brasileiras (seja na esfera municipal, estadual ou federal), tem, ainda, o livro didático como um dos principais materiais didáticos, não obstante o imenso avanço das técnicas da informação<sup>2</sup> pela qual a sociedade contemporânea tem passado e, por conseguinte, frente à enorme variedade de possibilidades de construção de conhecimento que poderiam ser forjados via meios digitais. Dessa forma, é inescapável que tenhamos esses livros como um dos principais elementos de disseminação de práticas de ensino e aprendizagem da língua materna em nosso país. Analisá-los, então, tornar-se uma necessidade sempre premente. E é para responder a essa demanda que este trabalho que ora apresentamos tem sua razão de ser.

O foco de nosso olhar sobre o livro didático é o uso da noção de gêneros do discurso, sobretudo os textos de natureza verbo-visual. Essa opção não é aleatória, mas está atrelada à percepção que tais gêneros têm sido usados de maneira ainda menos sistematizada que os gêneros do discurso de natureza verbal. Assim o é, porque é recorrente o uso das imagens, na sala de aula, inclusive por intermédio dos livros didáticos, como se não de imagens se tratassem, ou seja, a prática pedagógica, conforme nos aponta Santaella (2012), tende a propor leituras das imagens a partir de mecanismos próprios para a linguagem verbal.

Dentre a multiplicidade de imagens que o livro didático, hodiernamente, estabelece como propostas de leitura e produção, optamos por escolher um único gênero verbo-visual, o gênero cartaz. Tal escolha se sustenta na percepção da força que esse gênero tem na

---

<sup>2</sup> A relação que fazemos entre técnicas de informação e organização da sociedade contemporânea baseia-se nas noções desenvolvidas por Milton Santos, em *Por uma outra globalização* (2003). Para o autor, o desenvolvimento das técnicas é o motor de desenvolvimento da história. Dessa forma, o momento histórico que vivemos está atrelado às técnicas da informação, que são constituídas pela cibernética, informática e eletrônica. Tal conjunto de técnicas resulta, ainda de acordo com o autor, em: 1) na convergência dos momentos (as pessoas, em diversas partes do planeta vivenciam, muitas vezes, as mesmas experiências); 2) o motor único (por intermédio das técnicas de informação, as pessoas, em grande parte do mundo, convergem para uma mais-valia única); 3) a cognoscibilidade do planeta (a humanidade não apenas tem a capacidade de conhecer todos os recursos materiais do planeta, mas, também, a partir do conhecimento dos recursos naturais, criar, artificialmente, novos materiais); 4) a crise como mecanismo de desenvolvimento (o período histórico atual é marcado por uma sequência de crises, as quais atingem simultaneamente todos os países e tem como solução o receituário do “mercado”). Quando acima, na *Introdução*, fizemos alusão à noção de técnicas de informação, ao tratarmos dos livros didáticos, tínhamos o intuito de mostrar que tais técnicas têm transformado tudo, mas muito pouco tem impactado o modo como a escola, sobretudo a pública, utiliza os recursos tecnológicos.

ambiência escolar. De fato, cartazes são produzidos tanto no âmbito da direção escolar (para dar avisos, normatizar comportamentos, divulgar eventos, etc.), bem como eles são também produzidos pelos alunos, que, eventualmente, são solicitados a produzi-los. Na verdade, neste trabalho, tomamos uma proposta de produção de um cartaz como ponto de partida de nossa discussão sobre verbo-visualidade no ambiente escolar. Essa proposta, que é oriunda da Coleção *Veredas da palavras* (2016), e que tem na concepção de gênero advinda da Nova Retórica sua base de desenvolvimento, aponta para um uso sociointeracionista de língua.

Nossa análise tem caráter comparativa, uma vez que confrontamos o modo como a Coleção trabalha a relação entre linguagem verbal e a linguagem visual com as noções advindas da Gramática do Design Visual (doravante GV), de Günter Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006).

Posto isso, temos este artigo da seguinte maneira configurado: 1) primeiramente, discutimos a relação entre a noção de gênero e o plano pedagógico, dando ênfase ao modo como se apresenta o uso da verbo-visualidade em sala de aula; 2) depois, refletimos sobre o modo como são articuladas as propostas de leitura e produção textual da coleção *Veredas da palavra* apresenta; 3) a partir da proposta de leitura e produção do gênero cartaz que a coleção apresenta, indicamos como é possível, a partir da GV, efetivar uma prática pedagógica mais sistematizada da verbo-visualidade; 4) por fim, temos nossas considerações finais, que, à guisa de conclusão, estabelecemos nossa visão geral acerca das reflexões apresentadas ao longo do artigo.

### **Concepções de gêneros textuais e a prática pedagógica de português**

Depois do surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os gêneros textuais tornam-se um dos pilares das propostas de ensino e aprendizagem do ensino da língua materna. Contudo, nesse primeiro momento, o entendimento de como usar essa noção esbarrou em equívocos, sendo um dos principais, como nos aponta Mendonça (2006), é que se usou os gêneros para fazer análise gramatical nos mesmos moldes que se fazia na perspectiva tradicional de concepção de língua. Um exemplo cabal disso, podemos encontrar na questão abaixo, que foi retirada da prova do ENEM.

Figura 1 – exemplo de uso da noção de gênero para exercitar categorias da gramática normativa

08

(QUINO. Mafalda inédita. São Paulo: Martins Fontes, 1993)

Observando as falas das personagens, analise o emprego do pronome **SE** e o sentido que adquire no contexto. No contexto da narrativa, é correto afirmar que o pronome **SE**,

(A) em I, indica reflexividade e equivale a "a si mesmas".  
 (B) em II, indica reciprocidade e equivale a "a si mesma".  
 (C) em III, indica reciprocidade e equivale a "umas às outras".  
 (D) em I e III, indica reciprocidade e equivale a "umas às outras".  
 (E) em II e III, indica reflexividade e equivale a "a si mesma" e "a si mesmas", respectivamente.

4 AMARELA

Fonte: MEC/INEP: ENEM – prova amarela, 1999.

De fato, é possível vislumbrar, no exemplo acima, o que, à época, era entendido como trabalho com os gêneros textuais: uma maneira de, a partir de textos, exercitar as categorias das regras da gramática normativa. Paulatinamente, esse equívoco foi superado, e outro começou a ser praticado, qual seja: abordar os gêneros textuais como um constructo de estruturas fixas, que os alunos deveriam apreender para saber como reproduzi-las (FIORIN, 2017). Atualmente, no entanto, os documentos oficiais, assim como os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático, têm apontado caminhos bastante adequados para uso dos gêneros textuais em sala de aula.

A inserção da noção de gênero na prática pedagógica, em nosso país, tem apontado para níveis diversos de penetração ao longo do tempo. Levando em consideração o estudo desenvolvido por Bunzen (2004), podemos dizer que, ao início dos anos dois mil, as três concepções de gêneros que mais impactos tiveram na prática pedagógica aqui, no Brasil, foram advindas de três escolas principais: a Escola de Sidney, a Escola de Genebra e Escola norte-americana (mais conhecida como Nova Retórica).

Não obstante a Escola de Genebra ainda tenha uma fortíssima penetração na teoria e prática do ensino de nossa língua materna, a Nova Retórica tem, cada vez mais, ocupado um espaço maior. Prova disso, é a adoção, pela coleção *Veredas da Palavra*, do paradigma de gênero oriundo da Escola norte-americana.

Escola norte-americana, que segundo Bunzen (ibid.), surgiu da busca por uma (re)definição da noção de gênero a partir da realidade do ensino da composição nas escolas secundárias e universidades americanas, que estava vinculada à retórica clássica. Assim, tomando como ponto de partida algumas perspectivas relacionadas ao conhecimento humano e às questões da linguagem ("Rhetorical Turn", "Construcionismo Social", "Versões

Retóricas da Racionalidade”, “Teoria dos Atos de Fala”), um conjunto de autores (dentre eles, Carolyn Miller, Charles Bazerman, Aviva Freedman, Anne Freedman, Peter Medway) passam a defender uma concepção de gênero que levasse em consideração a ação simbólica, isto é, que explicitasse a relação entre produção enunciativa e situação. Ou seja, os processos comunicativos são formas de ação social:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (BAZERMAN, 2011, p. 23).

E é a partir dessa perspectiva de gênero que a coleção *Veredas da palavra* desenvolve sua proposta de ensino e aprendizagem da literatura, da língua e da produção textual. À leitura cabe ser o elemento articulador dos três eixos (literatura, língua e produção textual), ou seja, a leitura é a arquivcompetência que norteia todas as atividades propostas nos três volumes da coleção.

### ***Veredas da palavra: a leitura como uma arquivcompetência***

Aprovado pela última avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, o livro *Veredas da palavra* (2016) estabelece, em seu Manual do Professor, que sua base teórica e metodologia está vinculada ao paradigma sociointeracionista, conforme se pode constatar na citação abaixo:

Esta obra se insere numa perspectiva sociointeracionista e discursiva de trabalho com a linguagem, o que significa que a abordagem não é meramente expositiva ou transmissiva e os alunos são convocados a ter uma postura ativa diante do conhecimento, manifestando-se, estabelecendo relações, realizando inferências, acessando conhecimentos prévios, participando de discussões e posicionando-se (HERNANDES; MARTIN, 2016, p. 348).

O que é, então, que se pode esperar de um livro didático que diz abordar o ensino e aprendizagem numa perspectiva sociointeracionista? Primeiro ponto que devemos levar em consideração, para respondermos a esse questionamento, é que, segundo nos indica Morato (2007), o surgimento do sociointeracionismo e todas as outras variantes do interacionismo (interacionismo sociohistórico, interacionismo discursivo, interacionismo simbólico etc.) são

respostas ao “esvaziamento semântico” que a expressão “interacionismo” em determinado momento passou a ter. Outro fator que envolve a questão do sociointeracionismo, e que é específico da realidade brasileira, está relacionado à resistência, no mundo acadêmico, à ditadura militar (1964-1985). Afinal, “resistir ao regime militar passou pelo elogio de qualquer estudo da linguagem que se apresentasse como antiformalista e incluísse o adjetivo social em suas asserções de base” (FARACO, 2006, p.125). Ou seja, o uso da concepção de sociointeracionismo para definir uma prática pedagógica, talvez, não esclareça muita coisa além do seguinte fato: o paradigma interacionista e suas variantes na Linguística entendem a língua como uma ação que, inalienavelmente, envolve a intersubjetividade dos falantes. Nada além disso. Assim, só a própria análise de uma proposta pedagógica pode elucidar como o sociointeracionismo se expressa nos eixos pelos quais o ensino e aprendizagem se constitui.

Dessa forma, tendo em vista o escopo deste trabalho, que é analisar como a coleção aborda a produção textual do gênero cartaz, faz-se necessário, mesmo que sucintamente, ter um panorama de como o eixo da leitura e produção são trabalhados, na Coleção, para que tenhamos uma visão de como o sociointeracionismo é materializado.

### **O eixo da leitura e da produção textual na coleção *Veredas da palavra***

É explicitado no Manual do Professor de *Veredas da palavra* que a leitura é a atividade norteadora de todas as propostas de ensino e aprendizagem da coleção. Para cumprir o objetivo primordial de sua proposta pedagógica, que é ter a leitura como uma arquivcompetência<sup>3</sup>, a coleção vai fazer uso de uma gama variada de gêneros textuais, que tem

---

<sup>3</sup> A estratégia pedagógica da coleção de usar a leitura como uma arquivcompetência está, provavelmente, atrelada ao que o Exame Nacional do Ensino Médio desenvolve em relação à competência da leitura, conforme fica indicado nos fundamentos teóricos e metodológicos desse exame: “O ENEM assume a leitura e as leituras como pressuposto inicial e sinaliza para o trabalho sistemático com essa arquivcompetência para o desenvolvimento das competências e habilidades representadas como necessárias ao final da educação básica” (MEC/INEP, 2005, 59). Essa correlação que pode ser percebida entre a coleção e o ENEM está dentro daquilo que Luna e Marcuschi (2015) já apontavam da enorme influência que esse exame vem tendo nos modos como teorias e metodologias estão sendo usadas na educação básica. Outro ponto que aponta para essa relação estreita entre as opções teórico-metodológica da coleção e o ENEM é a substancial quantidade de atividades da coleção que são reproduções de questões advindas desse exame. Tal influência é bastante questionável, uma vez que a escola não pode estruturar suas ações com o objetivo primordial de alcançar um bom desenvolvimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ENEM ou em qualquer outro exame em larga escala. O bom desenvolvimento de uma rede de ensino ou de uma escola nesses exames deve ser algo secundário, e não a finalidade última de toda a prática pedagógica. Na verdade, os próprios documentos oficiais têm apontado que a função fundamental da

a finalidade de estruturar a abordagem dos três eixos pelos quais as propostas pedagógicas são estruturadas: literatura, língua e produção textual.

Essa postura do livro fica logo evidente, quando se observa o modo como cada um dos três livros é estruturado: unidades, capítulos e seções. Cada unidade apresenta uma configuração básica: quatro capítulos, sendo eles categorizados como dois de literatura, um de língua e um de produção de texto (dos quinze capítulos apenas dois fogem dessa configuração). Como se pode perceber não há um capítulo dedicado à leitura, pois a leitura está como base do desenvolvimento de todas as atividades de literatura, de língua, bem como de produção textual.

Podemos dizer que, efetivamente, a coleção trabalha os textos tomando-os numa perspectiva dos gêneros textuais. Esse trabalho, de maneira geral, foge ao que Fiorin (2016) estabelece como “normatização dos gêneros”, isto é, a Coleção não aborda os gêneros como se eles tivessem uma construção composicional estável, mas, sim, a partir de uma concepção que aponta que a forma composicional de um gênero é relativamente estável. Quanto aos dois outros aspectos pelos quais um gênero é constituído, o conteúdo temático e o estilo, é possível perceber que, sobretudo nas atividades de compreensão textual, os autores da coleção buscam induzir o aluno a reconhecer que a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo são indissociáveis – quer no processo de produção, quer no processo de recepção, leitura.

As propostas de leitura, dessa forma, são formuladas de maneira a tentar fazer o educando perceber que a produção de texto é

uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual (MARCUSCHI, 2010, p. 65).

Nesse sentido o processo de leitura é visto como uma interlocução que se dá entre o leitor-texto-autor, o que podemos entender como uma proposta que obedece a uma abordagem enunciativa da linguagem, isto é, uma concepção de língua que compreende que o sentido de um texto esteja sob a forma de qualquer gênero, não está posto apenas na materialidade do texto, mas, sim, “no processo de produção e de circulação, no fluxo interacional entre leitor-texto-autor” (MARCUSCHI, 2010, 76). E isso ocorre nas propostas de leitura da Coleção, que servem de atividades prévias à produção textual do gênero cartaz.

---

prática educativa deve ser “uma formação geral e ética, e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (CUNHA, 2004).

Quanto às especificidades das propostas de produção textual da coleção, podemos apontar que são estruturadas da seguinte maneira: 1) na seção “Para começar”, há sempre um texto motivador, que se enquadra no gênero que é objeto da proposta de produção textual do capítulo; 2) depois vem a seção “Leitura”, que traz dois a três textos que, por intermédio de atividades de compreensão textual, buscam induzir ao entendimento de maneiras possíveis de estruturação da forma composicional, do conteúdo temático e do estilo do gênero que o aluno é solicitado a produzir; 3) a seção seguinte é “Outras leituras, mais idéias e Mundo Geek”, que apresenta sugestões de livros; após essas três seções, aparecem as propostas de produção de texto, que o aluno vai escolher – escolha que está voltada, em boa parte das propostas, ao tema, e não ao gênero; 4) por fim, tem-se a seção “Roteiro de avaliação”, na qual é proposto que o aluno faça uma autoavaliação antes de dar por encerrada sua produção textual.

### **Leitura e produção textual multissemiótica: a gramática visual e a prática pedagógica**

Por muito tempo, a prática pedagógica teve uma relação bastante conflitante com a visualidade (estivesse ela conjugada, ou não, com a verbalidade). Daí, que Dondis (2007), já na década de 70 do século passado, chamava atenção para o desprezo que a prática pedagógica tinha para com a realidade imagética, que, à época, estava intimamente ligada à fotografia, à imagem televisiva e ao mundo cinematográfico. O autor indicava que a prática pedagógica se desenvolvia sem sistematizar o trabalho com a imagem, pois os teóricos da educação e, por conseqüência, os professores tinham a concepção de que a visão de uma imagem era suficiente, não havendo a necessidade de se estudar seus modos de produção e recepção. No entanto, Dondis defendia que “A visão é natural; criar e compreender mensagens visuais é natural até certo ponto, mas a eficácia, em ambos os níveis, só pode ser alcançada através de estudo” ([1973] 2007, p.16). Na última década do século passado, Kress & van Leeuwen ([1996]2006), sob a perspectiva sistêmico-funcionalista, demonstram a mesma visão que Dondis tinha duas décadas antes, isto é, que a linguagem visual não ocupava o devido espaço na prática pedagógica. Os dois autores funcionalistas reconhecem que a imagem ocupa apenas uma posição privilegiada na sala de aula, quando o estudante ainda não é alfabetizado, mas a partir do momento em que se adquire domínio da grafia, a imagem passa a ter uma função secundária. Ainda de acordo com os autores, as imagens, tanto antes quanto após o período de alfabetização são passíveis de pouca ou nenhuma sistematização. Da mesma forma, Santaella (2012) diz que a escola, muitas vezes, confunde ver com ler.

Dentro da realidade pedagógica brasileira, certamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), bem como todos os documentos oficiais brasileiros posteriores, vieram ao encontro do que pleiteavam os autores acima, ou seja, tais documentos posicionam-se com enorme vigor frente à necessidade de uma prática pedagógica que contemple uma efetiva sistematização das diversas linguagens, e não apenas da linguagem verbal. Contudo, as mudanças são muito paulatinas e é possível ainda encontrar uma oscilação muito grande entre a perspectiva tradicional (que concebem as imagens como um mero elemento ilustrativo) e uma perspectiva que considere a linguagem visual como parte constitutiva do sentido<sup>4</sup>.

No panorama de transformação da abordagem pedagógica das imagens, os livros didáticos têm ocupado um papel muito importante, uma vez que, como apontamos acima, o impacto desses livros na realidade educacional brasileira é imensa. Assim, mais do que justificada que olhemos para o modo como uma coleção que recentemente foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático toma a verbo-visualidade como parte de atividades de compreensão leitora e de produção textual.

### ***Análise do corpus: Veredas das palavras e a produção textual de um cartaz***

Cada capítulo da Coleção é iniciado com a seção “Para começar”. No capítulo em que há a proposta de produção do cartaz, essa seção inicia-se com a seguinte proposta de leitura:

---

<sup>4</sup> É possível, por exemplo, constatar contradições como as seguintes que constam no BCC/PE, que preconiza: “utilizem diferentes recursos visuais e gráficos (imagens, fotos, figuras, e outros sinais, como diferentes tipos, tamanhos, cores e formatos das letras) ou sejam diversificações quanto à sua forma de apresentação gráfica (tabelas, gráficos, mapas e outros similares);” (2008, p. 77), bem como é indicado que a apresentação dos textos “traga algum tipo de ilustração ou algum recurso gráfico, caso se trate de textos mais longos, de forma a amenizar o esforço da leitura, principalmente quando se destinam às séries iniciais do Ensino Fundamental” (2008, p. 77). Primeiro ponto a ser questionado: mapa, gráfico e fotos são gêneros ou recursos visuais, como o documento aponta? É um tanto contraditória essa posição, uma vez que o próprio documento declara que segue a noção de gênero textual. Pesa contra a posição do documento os seguintes trabalhos: Dionísio (2013a) e Dionísio (2013b), que demonstram que gráfico, infográfico, tabela, esquema são gêneros. Quanto ao fato do documento apontar que deve haver ilustrações quando o texto for muito longo, indica a visão bastante generalizada na realidade pedagógica, que, sobretudo, nas séries iniciais, as imagens servem como um elemento lúdico necessário ao desenvolvimento “mais leve da aprendizagem”. Ou seja, a verbo-visualidade não é vista como uma possibilidade de apresentação de um ponto de vista, de uma construção de sentido. O BCC/ PE teve um largo impacto nos Parâmetros Curriculares - PE (2012). Isso pode ser constatado pelas inúmeras citações que consta do BCC nos Parâmetros.

Figura 1 - Primeira atividade da proposta de produção do cartaz.



Fonte: Volume 1 da Coleção Veredas da Palavra (2016).

Essa primeira atividade é seguida de uma série de conceitos, que reproduzimos abaixo (Figura 1). Questionamos a necessidade de o aluno dominar alguns desses conceitos. De qualquer forma, coube a essa situação pedagógica fornecer tais conceituações<sup>5</sup>.

Figura 2 – conceitos direcionados aos estudantes na coleção Veredas da Palavra<sup>6</sup>

Conceitos	
Texto	“O <b>Texto</b> é toda e qualquer unidade de sentido, seja ela formada por matéria de expressão verbal (palavras orais ou escritas) seja formada por outras matérias de expressão que não as palavras (imagens, sons, gestos, movimentos, etc.).” (p. 73)
Multimodalidade	“(…) há textos que combinam e articulam várias matérias de expressão, os quais podem receber a denominação de textos verbo-visuais, <b>multimodais.</b> ” (p.73)

<sup>5</sup> Apontamos esse fato, mas temos ciência de que cabe ao professor usar o livro didático da melhor forma para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem que ele quer empreender, conforme nos indica Frison et al (apud ROJO, 2013): “o professor deve ter competência para superar as limitações próprias dos livros que, por seu caráter genérico, por vezes não podem contextualizar os saberes, assim como não podem ter exercícios específicos para atender às problemáticas locais. É tarefa dos professores complementar, adaptar, dar maior sentido aos bons livros recomendados pelo MEC” (2009, s.p.).

<sup>6</sup> Estamos indicando que os conceitos são destinados aos estudantes para evidenciar que tais noções não estão no Manual do Professor. Outro fator que deve ser levado em consideração é que todos os grifos que fazem parte desse conceito são ênfases que foram realizadas pelas autoras da coleção.

Discursividade	“Por <b>discursividade</b> compreendem-se as condições concretas em que o gênero é produzido/recebido e circula socialmente (quem; diz o quê; para quem; de que modo; com que intenção ou finalidade; com que efeito; por que meio).” (p. 73)
Inteligibilidade	“Por <b>inteligibilidade</b> compreendem-se as características que tornam o texto compreensível num dado contexto comunicativo.” (p. 73)
Gêneros textuais	“Para interagir socialmente, utilizamos atividades de linguagem variadas, construídas social e historicamente, que se concretizam em <b>gêneros textuais</b> , estruturados de acordo com as situações específicas de comunicação. Cada gênero carrega características estruturais, funcionais e de linguagem próprias que o distinguem de outro gênero textual” (p.73)
Características estruturais	“Por <b>características estruturais</b> compreende-se a forma de composição (estrutura composicional), como as partes que o constituem, a disposição dos elementos, o <i>layout</i> .” (p.73)
Características funcionais	“Já as <b>características funcionais</b> dizem respeito ao objetivo comunicativo que o texto cumpre ao ser veiculado (produzido e recebido) numa situação concreta de comunicação.” (p.73)
Características da linguagem	“As <b>características de linguagem</b> (verbal e/ou não verbal) particularizam o texto quanto ao modo como o tema ou o assunto é abordado nele. Dizem respeito às escolhas que o produtor do texto faz ao estruturá-lo (estilo composicional).” (p.73)
Suporte	“Para se concretizar e circular socialmente, os gêneros necessitam de um <b>suporte</b> , um lugar físico ou virtual onde possam ser fixados e lidos. São exemplos de suporte o jornal, o livro, a revista, o rádio, a televisão, o telefone, e a internet.” (p.74)

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de Hernandes e Martin (2016).

Diante de um conjunto tão grande de conceitos, estabelecido para os alunos, perguntamos até que ponto a coleção não vai estar recorrendo a uma estratégia pedagógica

desnecessária, contraproducente. É necessário, de fato, estabelecer essa terminologia para os alunos ou não seria suficiente que eles entendessem, nos enunciados concretos, como se realizam o estilo, a forma composicional e o conteúdo temático de um gênero? Afinal de contas, qualquer falante de uma língua sabe, por exemplo, quando um texto é inteligível, mesmo que o termo “inteligibilidade” não seja de seu domínio. Pensamos que essa postura do livro reflete um resquício de um tipo de ensino e aprendizagem que pretende “que o aluno saiba o nome que as coisas da língua têm; ou seja, o que centraliza esse ensino é rotular, saber reconhecer e dar nomes às coisas da língua” (ANTUNES, 2003, 87).

Na parte posterior, a seção “Leitura”, há três propostas de leitura do gênero cartaz, conforme é possível constatar nas figuras abaixo.

Figura 3, 4 e 5 - propostas de leitura do gênero cartaz da coleção Veredas da palavra.



Fonte: Volume 1 da Coleção Veredas da palavra (2016).

Do ponto de vista de desenvolvimento de uma preparação para a feitura de uma produção textual, a articulação que a coleção ensinou é muito boa, pois ela não apenas expõe

o aluno a uma série de textos, a partir dos quais é possível apreender possibilidades de construção composicional, estilo e conteúdo temático do gênero a ser produzido, mas também forja um contexto de produção. Contexto de produção que tem de acordo com a proposta os seguintes elementos: 1) finalidade: divulgar um evento ou tema educativo; 2) onde: o espaço escolar; 3) público-alvo: em decorrência do espaço de circulação da produção, o público-alvo é os demais alunos da escola. Nas duas alternativas de proposta de produção está evidente que os alunos devem estar atentos a virtuais problemáticas da realidade escolar ou a algum evento que ocorrerá na escola para que a produção tenha uma efetiva finalidade discursiva.

Há, no entanto, alguns pontos que gostaríamos de discutir, nessa proposta do livro, que, talvez, na tentativa de “não normatizar” o uso dos gêneros, os autores pecam na sistematização da didatização do gênero cartaz. De fato, entendemos que é necessário que, num processo de ensino e aprendizagem de um gênero de natureza verbo-visual haja uma maior sistematização pedagógica de como se pode alcançar um amálgama entre a linguagem verbal e visual, o que é indicado no conceito que o livro faz do gênero cartaz, mas não é explicitado nas atividades que envolvem a proposta de produção. Observemos, primeiramente, o conceito que a coleção estabelece sobre o gênero cartaz.

O cartaz é um gênero que pode informar, instruir, convencer ou sensibilizar os leitores – geralmente um público amplo – a respeito de algum assunto, a depender das intenções de seu autor. Geralmente, esse gênero é constituído de pelo menos dois modos de representação: o visual, que compreende uma ou mais imagens cuidadosamente escolhidas, e o verbal, com um texto curto, escrito em linguagem simples para facilitar uma leitura rápida. Além desses elementos, a disposição espacial (o *layout*) das imagens e das palavras também produz sentido e é um dos primeiros recursos capturados pelo leitor quando da leitura do texto (HERNANDES; MARTIN, 2016, 74).

Como podemos perceber, há uma indicação de que se faz necessário uma determinada disposição espacial entre imagem e palavras. Como se alcança essa “disposição espacial (o *layout*) das imagens e das palavras”? É exatamente nesse ponto que defendemos a importância do uso da Gramática de Design Visual.

### **A Gramática de Design Visual (GV) e a didatização das imagens**

Conforme é indicado por Kress e van Leeuwen (2006), a GV tem por finalidade apontar como se estruturam os modos mais recorrentes como a mídia ocidental usa a linguagem visual na publicidade. Ou seja, os autores indicam a recorrência de procedimentos

linguísticos, e não a normatização do uso da linguagem visual. Na verdade, como bons funcionalistas que são, Kress e van Leeuwen, na construção de seus pressupostos sobre o uso das imagens, vão estar muito atentos ao paradigma gramatical de Halliday:

A gramática é mais do que regras de correção. Ela é um meio de representação, de compartilhamento de experiências... Ela permite aos seres humanos construir um quadro mental da realidade, para dar sentido a suas experiências internas e externas (HALLIDAY, 1985 apud KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2 – tradução nossa<sup>7</sup>).

Desse modo, as imagens, na GV, são compreendidas como “interpretações de experiências particulares e formas de interações sociais” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Isso resulta que na busca por fazer entender nossas vivências, buscamos emoldurá-las em formas comunicativas já existentes, isto é, quando diante de uma intenção comunicativa, recorreremos a formas imagéticas social e historicamente estabelecidas para dar sentido a nossas pretensões interacionais. Assim, é a partir desses procedimentos de retomadas das maneiras de usar as imagens que os autores estabelecem um panorama teórico-metodológico, que tem nas metafunções da linguística sistêmico-funcional seu ponto de correspondência, conforme fica estabelecida na figura abaixo (Figura 6).

Figura 6 - Correspondências entre as Metafunções de Halliday e Kress e van Leeuwen.

Halliday	Kress e van Leeuwen	
IDEACIONAL	REPRESENTACIONAL	Responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica, em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que se supõe esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.
INTERPESSOAL	INTERATIVA	Responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (Kress e van Leeuwen, 2006), onde recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto”
TEXTUAL	COMPOSICIONAL	Responsável pela estrutura e formato do texto, é realizado na função composicional na proposição para análise de imagens de Kress e van Leeuwen, a se refere aos significados obtidos através da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem”

Fonte: Adaptação do autor a partir de Fernandes e Almeida (2008).

<sup>7</sup> “Grammar goes beyond formal of correctness. It is a means of representing patterns of experience ... It enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of their experience of what goes on around them and inside them” (HALLIDAY5 apud KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).



As metafunções elaboradas por Kress e van Leeuwen (ibid) têm por função buscar estabelecer os modos como, sobretudo nos países ocidentais, as imagens têm sido usadas de maneira relativamente padronizada para estabelecer inúmeras pretensões discursivas. De fato, ao contrário do que uma leitura menos profunda por fazer crer, as categorias que os autores constroem para o uso das imagens não têm um viés de “gramática de normativa”, mas, sim, de “gramática de uso”<sup>8</sup>. Ou seja, eles apontam recorrências, ao invés de indicar normas. E tais recorrências estão configuradas no quadro abaixo.

Figura 7 - categorias propostas pela Gramática do Design Visual

METAFUNÇÕES	CATEGORIAS
REPRESENTACIONAL (relação entre participantes da imagem)	Narrativa: ação, reação, verbal e mental Conceitual: classificacional, simbólico, analítico
INTERATIVA (relação entre imagem e observador)	Contato Distância Perspectiva Modalidade
COMPOSICIONAL (relação entre elementos da imagem)	Valor Informativo Enquadramento Saliência

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de Kress e van Leeuwen (2006).

As categorias<sup>9</sup> elencadas no quadro acima devem ser do domínio do professor, e não do aluno. Defendemos que essas categorias podem ser usadas pelos alunos em suas produções textuais verbo-visuais sem que, necessariamente, eles tenham que saber sua nomenclatura:

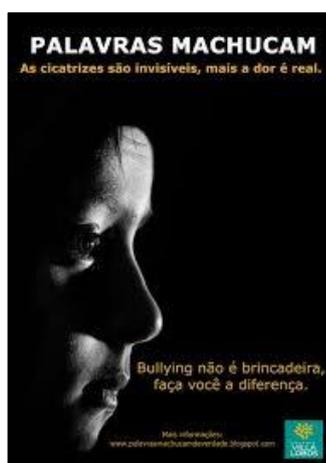
<sup>8</sup> Esta apropriação que estamos realizando da nomenclatura própria da gramática da linguagem verbal para indicar fenômenos da linguagem visual corresponde ao que os autores fazem ao longo da GV.

<sup>9</sup> Apenas citamos as categorias que Kress e van Leeuwen desenvolveram na GV, mas não nos detivemos na explicação de cada uma delas, porque o limite de 20 páginas que este nosso trabalho deve ter impossibilita maiores aprofundamentos sobre tais categorias. Contudo, apontamos para quem tem o interesse de maior aprofundamento dos pressupostos da GV e não domina bem o inglês (o trabalho de Kress e van Leeuwen ainda não foi objeto de tradução para nossa língua), pode consultar alguns bons trabalhos que explanam sobre as categorias da GV, que são: todos os artigos contidos em **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog** (2008), **A gramática da imagem como ferramenta na análise crítica de gêneros midiáticos** (2013), **Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual** (2013).

saber o virtual efeito interlocutivo já é suficiente para que o aluno faça uso desses recursos semióticos. Ou seja, o professor faz a exposição, a explicação dos efeitos de sentido dos elementos de um texto sem que para isso seja preciso nomear cada fenômeno.

De fato, ter-se o conhecimento de que colocar uma imagem X, que tem, por exemplo, um participante com um olhar que não é direcionado a lente fotográfica provoca um sentido de alheamento, de distanciamento do participante da imagem pode ser de grande valia para quem produzir uma mensagem de alguém que sofre, como é demonstrado no cartaz abaixo.

Figura 8 - Exemplo de uso das categorias da GV na prática pedagógica.



Fonte: Disponível em: <<http://www.vitrinepublicitaria.net/tynerex/impressa.asp>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

O cartaz acima pode ser, pedagogicamente, usado como exemplo de várias categorias da GV, as quais são: 1) a relação entre o olhar do participante e a pessoa que tira a foto; 2) o porquê dessa foto ser em plano fechado; 3) o ângulo que a foto foi tirada, isto é, o ângulo frontal; 4) o valor da informação, ou seja, o que está escrito na parte de cima e o que está escrito na parte de baixo, que não é algo aleatoriamente feita. Ou seja, há uma série de fatores que presidem a elaboração do cartaz acima que os alunos devem entender para, se quiserem, poderem usar na elaboração de seus cartazes. Fato, também, a ser observado é que a GV está sendo usada para o estudo de produções de imagens em movimento, como nos é apontado por Ouverney (2008)<sup>10</sup>. Dessa forma, algumas categorias da GV podem ser usadas pedagógicas para outras finalidades de produção textual que vão para além da feitura de cartaz.

---

<sup>10</sup> A autora neste trabalho analisa dois comerciais para investigar se, em comerciais de cerveja, a mulher também é tratada como produto. Para fazer a análise do plano não verbal, a autora usa as categorias advindas das noções de imagens em movimento de Iadema (Enquadramento, Fotografia,

De fato, não dá para esperar que os alunos sejam capazes de fazerem uma autoavaliação se eles próprios não têm os parâmetros exatos para fazerem essa autoavaliação. Assim, a etapa que se configura na seção “Roteiro de Avaliação”, que é imprescindível que exista numa proposta de produção textual, fica sem sentido diante de solicitações como as seguintes:

“1. O tema do cartaz fica claro para o leitor?

2. Há, no cartaz, uma complementaridade entre imagem e os elementos verbais?

3. O texto verbal é curto e direto no que quer transmitir?

4. Há uso de recursos expressivos visuais e/ou lingüísticos para tornar o cartaz mais atraente ao leitor e sua mensagem mais marcante?

5. Houve uso intencional de formatos, tamanho e cores de letras na produção do cartaz?” (HERNANDES; MARTIN, 2016, p. 80).

Enfim, se não é dado ao aluno parâmetros de como são as escolhas verbo-visuais de um produtor de cartaz, como ele, o aluno, seria capaz de usar “recursos expressivos visuais e/ou lingüísticos para tornar o cartaz mais atraente para o leitor”? Acreditamos que na busca por não tomar o caminho da “normatização do ensino dos gêneros”, a coleção cai em um caminho contrário, qual seja: a negação de fatores fundamentais para efetiva construção do conhecimento acerca da relação entre forma composicional, estilo e conteúdo temático dos gênero do cartaz, e quiçá dos demais gêneros verbo-visuais. Verbo-visualidade e visualidade que só a bem pouco tempo (em comparação a longa tradição grafocêntrica da escola) penetraram a ambiência escolar e que não podem ser vistas como algo secundário no plano pedagógico do ensino e aprendizagem da língua, pois é por intermédio dessa forma de linguagem que, algumas vezes, se tenta “vender, manipular, banalizar e reproduzir o pior que a sociedade tem a oferecer” (2005, p. 50).

### **Considerações finais**

A Coleção *Veredas da palavra* é um exemplo de que a prática pedagógica do ensino do português, por intermédio dos livros didáticos, tem buscado contemplar as múltiplas linguagens pelas quais a sociedade hodierna tem se constituído. Ou seja, a verbo-visualidade passou a fazer parte das atividades de ensino de nossa língua materna.

---

Cena, Sequência, Estágio genérico, O trabalho como um todo) para, só depois, aplicar as categorias oriundas da GV, que elencamos acima.

Ao mesmo tempo, podemos verificar que, na proposta de produção textual analisada, incorre-se na omissão de uma sistematização da especificidade da relação entre as linguagens verbal e visual. Sistematização que não deve funcionar, nessa nem em qualquer outra, como um processo de “normatização”, mas, sim, como uma indicação de que é possível mediar apontando possibilidades, e não simplesmente requerendo do aluno que ele, por si só, tire conclusões, trace caminhos a ser seguidos na execução de atividades pedagógicas.

É evidente que para o professor cumprir seu papel de mediador, faz-se necessário que também ele tenha uma formação consolidada frente às noções da GV, o que é pouco provável. Afinal, também eles, os professores, foram, *em geral*, apenas formados na gramática grafocêntrica, e, portanto, não são, *frequentemente*, capazes de ler o mundo pela gramática da visualidade.

## Referências

ALMEIDA, Danielle Barbosa de. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Rojane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

BAZERMAN, Charles. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONISIO, Paiva Angela (Orgs.). **Gênero, agência e escrita**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BUNZEN, Clecio. O ensino de gêneros em três tradições; implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: COUVRE ET AL. **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso. Disponível em: [http://www.academia.edu/14777043/O\\_ensino\\_de\\_g%C3%AAneros\\_em\\_tr%C3%AAs\\_tradi%C3%A7%C3%B5es\\_implica%C3%A7%C3%B5es\\_para\\_o\\_ensino-aprendizagem\\_de\\_l%C3%ADngua\\_materna](http://www.academia.edu/14777043/O_ensino_de_g%C3%AAneros_em_tr%C3%AAs_tradi%C3%A7%C3%B5es_implica%C3%A7%C3%B5es_para_o_ensino-aprendizagem_de_l%C3%ADngua_materna). Acesso em: 05 ago. 2018.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. Uma análise de concepções e conceitos: linguagem, língua, sentido, significação, gênero e texto. In: SOUZA, Maria Ester Vieira de; VILAR, Socorro de Fátima P. (Orgs.). **Parâmetros Curriculares: Ensino Médio**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2004, p. 27-47.

DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.). **Verbetes enciclopédicos: Tabela e esquema**. Recife: Pipa comunicações, 2013a.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Verbetes enciclopédicos: Gráfico e infográfico**. Recife: Pipa comunicações, 2013b.

DONDIS, Donis A.. **Sintaxe da língua visual**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. Volishinov: um coração humboldtiano?. In: \_\_\_\_\_; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006. p.125- 132.

FERNANDES, José David Campos; ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Revisitando a Gramática Visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de (Org.). **Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 11-31.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2017.

HENDGES, Graciela Rabuske; NASCIMENTO, Roseli Gonçalves de; MARQUES, Pâmela Mariel. A gramática da imagem como ferramenta na análise crítica de gêneros midiáticos. In: SEIXAS, Lia; PINHEIRO, Najara Ferrari. **Gêneros: um diálogo entre comunicação e lingüística**. Florianópolis: Insular, 2013.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a escrever?**. CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Reading Images: the grammar of visual design**. 2ª ed. NY: Routledge, 2006.

HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vima Lia. **Veredas da palavra**, v. 1. São Paulo: Ática, 2016.

LUNA, Tatiana Simões; MARCUSCHI, Beth. Letramentos literários: o que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio? **Educação em Revista**, v. 31, 2015, p. 195-224.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. IN: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Coleção Explorando o ensino: língua portuguesa**. Volume 19. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MEC/INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio: fundamentação teórico-metodológica do ENEM**. Brasília 2005.

\_\_\_\_\_. ENEM 1999: Prova de linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível: <https://screenshots.firefox.com/vBXIRWC5YAY3f4d1/download.inep.gov.br>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.). **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). 3ª ed. **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**, volume 3. São Paulo: Cortez, 2007.

OUPERNEY, Jamille Rebouças. A mulher retratada em comerciais de cerveja: venda de mulheres ou de bebidas?. In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de (Org.). **Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 45- 61.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa/Secretaria de Educação**. Recife: SE, 2008.

PERNAMBUCO; UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO/PE. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco: língua portuguesa – Fundamental e Médio**. Recife: SEDUC – ANDIME/PE, 2012. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/lingua\\_portuguesa\\_ef\\_em.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/lingua_portuguesa_ef_em.pdf). Acesso em: 29 jul. 2018.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA, Luiz Paulo da Moitta (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo, Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10ªed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

## A INTERAÇÃO TEXTUAL E/OU GENÉRICA EM LÍNGUA ESPANHOLA: REFLEXÃO SOBRE OS PROCESSOS DE INTERTEXTUALIZAÇÃO E HIBRIDISMO NO GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e SOUZA<sup>11</sup>

Juliane de Alencar MEDEIROS<sup>12</sup>

**Resumo:** O estudo pertence à área da Linguística Textual e relaciona-se ao tema da intertextualização e do hibridismo. A língua analisada é a espanhola e os gêneros escolhidos são anúncios publicitários. Objetiva-se identificar os marcadores genéricos e refletir sobre os resultados das mesclas de gêneros para a produção de sentidos. O arcabouço teórico utilizado é: concepção de gênero discursivo de Bakhtin (2011 [1953]); e intertextualização e hibridismo de gêneros textuais de Miranda (2010). Verificou-se nos anúncios que a intertextualização funciona não só como estratégia de camuflagem, mas também como estratégia argumentativa de convencimento, o que reforça a função persuasiva do texto publicitário.

**Palavras-chave:** Intertextualização. Hibridismo. Anúncio publicitário. Língua espanhola.

**Resumen:** *El estudio pertenece al área de la Lingüística Textual y se relaciona al tema de la intertextualización y del hibridismo. La lengua de análisis es la española y los géneros elegidos son anuncios publicitarios. Se objetiva identificar los marcadores genéricos y reflexionar sobre los resultados de las mezclas de géneros para la producción de sentidos. El marco teórico utilizado es: concepción de género discursivo de Bakhtin (2011 [1953]); e intertextualización e hibridismo de géneros textuales de Miranda (2010). Se ha verificado en los anuncios que la intertextualización no solo funciona como estrategia de camuflaje, sino como estrategia argumentativa de convencimiento, lo que refuerza la función persuasiva del texto publicitario.*

**Palabras-clave:** *Intertextualización. Hibridismo. Anuncio Publicitario. Lengua española.*

---

<sup>11</sup> Professora Doutora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: leticiajoaquina@yahoo.com.br

<sup>12</sup> Aluna de graduação e bolsista PIBIC da Universidade Federal do Ceará (UFC) no período de 2016-2017. E-mail: judemedeiros1@gmail.com

## **Introdução**

A construção de um texto está ancorada não somente em processos que consideram os elementos reguladores da unidade e da singularidade dos textos, mas também nos processos responsáveis pela variação ou inovação textual, ou seja, acreditamos que dentro de todo texto atuam duas forças de forma conjunta, uma centrípeta e outra centrífuga. A primeira responsável pela manutenção dos aspectos homogêneos que servem como marcas identificadoras de que um dado texto pertence a um dado gênero textual/discursivo e a segunda responsável pela diversificação e inovação na construção de textos oriunda da interação textual e ou genérica.

No entanto, apesar dos estudos na área da Linguística Textual terem avançado significativamente na consideração da construção do texto como um processo complexo e heterogêneo, nas práticas sociais e, sobretudo, na escola, ainda costuma-se considerar exclusivamente os mecanismos padrões e homogêneos para a construção dos sentidos do texto, em uma clara valorização da força centrípeta. Assim sendo, o presente estudo justifica-se por considerar como fundamentais os mecanismos pertencentes à heterogeneidade para a construção dos sentidos necessários para a interação no âmbito dos textos e dos gêneros textuais, força centrífuga, pois, em tese, se formos capazes de compreender o diálogo entre os gêneros textuais/discursivo, poderemos chegar a níveis mais altos de compreensão leitora, como seriam o profundo e o crítico-reflexivo.

Escolhemos trabalhar com o anúncio publicitário, pois este é um gênero de grande circulação, além de ser bastante presente no dia-a-dia dos alunos seja em ambiente escolar ou na interação social cotidiana. Outro aspecto que merece ser destacado é a língua cujo os anúncios estão veiculados. Trata-se da língua espanhola, pois esta é língua de trabalho das autoras, tanto na universidade como na escola.

Objetivamos neste estudo identificar os marcadores genéricos e refletir sobre os resultados das mesclas de gêneros para a produção de sentidos, tendo como hipertexto o anúncio publicitário e como hipotexto a receita, primeiro texto, e o testemunho, segundo texto. Pretende-se averiguar ainda se a intertextualização funciona como estratégia de camuflagem do propósito dos anúncios publicitários ou se pode funcionar ainda como estratégia argumentativa de convencimento, o que reforçaria a função persuasiva do texto publicitário e quais elementos indicariam um caminho ou outro.

O arcabouço teórico utilizado considera a concepção de gênero discursivo de Bakhtin (2011 [1953]); e a intertextualização e o hibridismo de gêneros textuais de Miranda (2010). A reflexão empreendida provém do estudo de Miranda (2010) e considera aspectos situacionais, tais como a temporalidade e a finalidade/função e aspectos semiolinguísticos como a composição e a estratégia.

Para organização do nosso estudo, discutiremos inicialmente a concepção de gênero textual discursivo, colocando em evidência o caso particular dos gêneros híbridos para, em seguida, refletirmos sobre o potencial dos anúncios publicitários como gênero textual-discursivo híbrido. Em seguida, caracterizaremos a metodologia adotada e procederemos a reflexão sobre os achados da pesquisa para finalmente apresentarmos as considerações finais.

### **A concepção de gêneros textual-discursivos e o caso particular dos gêneros híbridos**

Antes de nos atermos às discussões em torno da variação genérica, optamos por, inicialmente, com base em Maingueneau (2004), tratar de modo geral das competências necessárias para compreender os gêneros textual-discursivos, pois ainda que não se trate de um estudo aplicado, não podemos perder de vista os agentes da interação textual.

Segundo o autor, um dos componentes da competência comunicativa é a competência genérica relacionada ao domínio das leis do discurso e dos gêneros do discurso, quer dizer, à capacidade de produção e interpretação de enunciados, observando as mais variadas situações comunicativas. Além disso, não podemos nos esquecer da competência linguística (conhecimento da língua) e da competência enciclopédica (conhecimento sobre o mundo).

Maingueneau (2004) considera a competência comunicativa responsável pelo comportamento adequado na produção e interação dos múltiplos gêneros do discurso, ou seja, pensa que a competência genérica é constitutiva da nossa habilidade de comunicação em qualquer língua, corroborando a ideia de Bakhtin (2011 [1953]) de que nos comunicamos não por palavras e frases isoladas e, sim, por meio de gêneros do discurso.

As competências linguísticas, enciclopédicas e genéricas interagem entre si de modo a produzir uma interpretação por meio da ativação de diferentes estratégias. Se uma delas falha, por exemplo, a competência linguística, já que estamos tratando de uma língua estrangeira, a competência genérica pode ser acionada para a construção do sentido, pois, pelas leis do discurso, podemos identificar, mesmo sem saber nomeá-los, uma grande quantidade de gêneros.



Geralmente acabamos conseguindo lidar com enunciados em determinadas línguas estrangeiras, ainda que não compreendamos o sentido da maior parte de suas palavras e frases, se pudermos dispor de um mínimo de informação acerca do gênero discursivo em que se incluem tais enunciados. A competência exclusivamente linguística não é, portanto, suficiente para interpretar um enunciado: a competência genérica e a competência enciclopédica desempenham um papel essencial. (MAINGUENEAU, 2004, p. 45)

Grande parte dos gêneros textual-discursivos produzidos nas diferentes comunidades nacionais e internacionais passa por uma série de transformações a fim de se tornarem mais atrativos ao seu público. Acreditamos ser extremamente relevante estudar quais os efeitos dessas escolhas textuais e discursivas para a compreensão dos leitores, já que tal medida poderia atenuar a falta de conhecimento linguístico, por se tratar de uma língua estrangeira e a falta de conhecimento enciclopédico, pois os textos podem apresentar informações culturais que não são de domínio do usuário.

Tratando de discutir, ainda que sucintamente, alguns termos importantes para a nossa pesquisa, como seriam as ideias de texto, discurso, gênero e intertextualização, convocamos inicialmente Cavalcante, Pinheiro, Lins e Lima (2010). Os autores afirmam que a ponte responsável pelo diálogo entre as abordagens de texto e as abordagens do discurso é a enunciação, já que desta se originam os textos e as relações dialógicas entre os interlocutores e o próprio texto nas quais são mobilizados os conhecimentos linguísticos (responsáveis pela compreensão da organização material na superfície do texto), enciclopédicos (concernentes ao conhecimento geral sobre o mundo, alusivo a experiências pessoais) e interacionais (responsáveis pelo reconhecimento dos objetivos ou propósitos do texto, quando de natureza ilocucional; de natureza comunicacional, responsáveis pela quantidade de informação, seleção da variante linguística e da adequação genérica à situação comunicativa, podendo ser ainda de natureza metacomunicativa quando se assegura a compreensão do texto e a aceitação deste e, finalmente, de natureza superestrutural quando permite a identificação de textos como exemplares relacionados aos eventos da vida social).

Para a reflexão dos processos de intertextualização ou hibridismo genérico, interessamos particularmente a atuação dos conhecimentos interacionais, já que estes parecem ser os menos contemplados em ambiente escolar, dando-se atenção, majoritariamente, aos conhecimentos linguísticos e enciclopédicos, pelo menos no contexto de ensino de língua espanhola durante as aulas de língua e compreensão e produção de textos dos quais fazemos parte como professora.

Atualmente a Linguística de Texto parece centrar seu objeto de estudo no texto como processo, considerando-o como uma entidade que opera de forma sociocognitivo-interacional para a construção dos sentidos. Para Cavalcante, Pinheiro, Lins e Lima (2010), as pressuposições de face sociocognitivo-interacional impulsionaram a reflexão de que nenhum texto é totalmente explícito e que, para que os interlocutores cheguem à compreensão, é necessário que ativem múltiplos conhecimentos compartilhados.

Para Leite (*apud* Cavalcante, Pinheiro, Lins e Lima, 2010), há alguns elementos imprescindíveis para a interpretação de um texto na perspectiva sociocognitivista, são eles: **a cooperação**, busca da relevância pelos coparticipantes da enunciação a fim de adequarem-se aos discursos; **a abdução**, método inferencial na qual os participantes tentam acertar o conteúdo do texto ou reformulá-lo; **a seleção de propriedades e as isotopias**, meio pelo qual as instruções durante a atividade de leitura guiam os percursos de sentido concorrentes e coocorrentes em diversos textos.

(...) o texto é a unidade funcional que não somente permite a interação, como também, viabiliza diversas formas de representar o mundo, de transformá-lo e de, a um só tempo, reconstruir-se a partir dessa dinâmica emergência dos sentidos, que envolve toda espécie de heterogeneidades enunciativas, dentre elas as relações intertextuais e interdiscursivas. (CAVALCANTE, PINHEIRO, LINS E LIMA, 2010, p. 228)

Sobre os gêneros textuais-discursivos, podemos afirmar que estes são o marco de estruturação do texto de maneira a estabelecer as possibilidades de organização textual, e por tanto a construção dos textos está condicionada pelo gênero no qual o texto está inscrito. A princípio existe uma problemática nas categorias para distinguir as "unidades" ou "realidades" de gênero, entre elas, existem três: o gênero do discurso, do texto e do enunciado.

O gênero do enunciado está inserido dentro do gênero textual, ou seja, é possível identificar diferentes gêneros de enunciado dentro de um gênero textual. Os gêneros textuais podem ser definidos pelos textos materializados e estandardizados no contexto comunicativo, que são utilizados no nosso cotidiano e apresentam em sua estrutura indícios da sócio-interação, bem como possuem uma constituição sócio-histórica. O gênero do discurso constitui a esfera da atividade humana e dessa forma podemos classificar os textos em âmbito discursivo. Segundo Bakhtin (1953/2011), cada enunciado particular é individual, porém cada campo do uso da língua elabora seus tipos relativamente estáveis do enunciado que se denominam gêneros do discurso. O autor afirma ainda que há dois tipos principais de gêneros: os primários e os secundários que, não são excludentes, e sim complementares. Os primários

relacionam-se com a comunicação cotidiana e os secundários com uma comunicação produzida por meio dos códigos culturais elaborados, como a escrita.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAHKTÍN, 2011, p. 262)

A diversidade dos gêneros textuais-discursivos se determina pelo fato de que são diferentes em função da situação, do contexto em que ocorrem, podem apresentar um caráter mais elevado ou informal. Esses gêneros requerem, ainda, em sua estrutura uma determinada entonação expressiva. É possível um recondicionamento dos gêneros, podendo mesclá-los em distintos âmbitos, usando-os de maneira livre.

O filósofo russo além de definir os gêneros, fez uma afirmação bastante pertinente, quando alega que estes possuem uma instabilidade. Essa relação de instabilidade atualmente é conhecida como hibridismo. O autor afirma que pode ser uma mescla ou um encontro de duas linguagens, dentro de um enunciado.

Podemos supor que um gênero é um gênero híbrido quando é possível detectar uma hibridação a partir da mescla, fusão e cruzamento dos diferentes gêneros. Supõe-se também que é possível detectar diferentes recursos híbridos intersemióticos que caracterizam os gêneros híbridos. Miranda (2010) aborda a união dos gêneros, usando o termo "intertextualização", explicando-o da seguinte forma:

Esse processo pode ser definido como aquele no qual se estabelece uma relação de presença conjunta dos elementos (ou características) associadas a parâmetros de textualização que revelam os gêneros textuais diferenciados (dois ou mais) no espaço de um único texto. Em outras palavras, um dado texto, que está inserido em um gênero textual determinado, recorre a Intertextualização quando introduz características que se associam a outros gêneros diferentes do próprio (p. 1047).

A intertextualidade é uma espécie de conexão entre textos. Esta interação pode aparecer explicitamente diante do leitor ou estar em uma camada subentendida nos mais diferentes gêneros textuais-discursivos e este mecanismo pode estar presente em um texto de diferentes formas.

A intertextualização constitui um processo de produção textual que se coloca em relação de co-presença características ou parâmetros de textualização associados aos gêneros diferentes. Esta definição permite justificar a eleição terminológica realizada: se chama intertextualização ao processo que é baseado na interação entre diversas formas de textualização no interior de um mesmo texto. (MIRANDA, 2010, p.172)

A pesquisadora argentina retoma a ideia de hipertextualidade de Genette (2010), afirmando que há gêneros “convocantes”, hipergêneros, capazes de albergar outros gêneros, os hipogêneros, servindo estes últimos aos interesses comunicativos dos primeiros. Como exemplo deste fenômeno, podemos citar a publicidade (hipergênero), pois esta abriga os mais variados gêneros, mesclando-se com eles. Para Miranda (2004), o hipogênero pode preencher ou não a totalidade do texto. É neste ponto que podem surgir algumas divergências na adoção dos termos intertextualização e hibridismo. Na circunstância do hipogênero preencher somente parcialmente a totalidade do texto, podendo haver inclusive separação dos gêneros, sem comprometimento do sentido do texto, estaríamos diante do processo de intertextualização ou intertextualidade intergêneros. Por outro lado, na circunstância do hipogênero preencher a totalidade do texto, não sendo possível uma separação dos gêneros, pois hipergênero e hipogênero estariam imbricados, estaríamos diante do processo de hibridismo. Para Miranda (2010) marcar explicitamente a referida diferença não é relevante para os estudos sobre mesclas genéricas. No presente estudo, tampouco nos atermos a esta discussão, apesar de sabermos que é possível que em pesquisas futuras possamos retomar essa discussão de forma mais aprofundada.

Outro conceito importante para o estudo das transformações genéricas introduzido por Miranda (2010), é o conceito de marcadores genéricos, mecanismos semióticos que servem como pista ou indício da atualização de um parâmetro genérico com valor distintivo, podendo ser dividido em dois tipos: i) autorreferencial, aquele que expressa de forma explícita a categoria genérica do texto. Um exemplo da ação destes marcadores é quando o usuário da língua escreve textos em que menciona explicitamente o gênero, como: no presente artigo trataremos de explicitar o uso de marcadores genéricos; ii) inferencial, aquele que expressa de forma implícita ou indireta a categoria genérica do texto, sendo necessário um trabalho interpretativo mais complexo, já que os usuários da língua teriam que lançar mão da sua competência genérica. Em termos gerais, um marcador genérico pode vir expresso por meio do léxico, da sintaxe, da organização enunciativa, dos mecanismos de apresentação do material, etc.

Finalizada a reflexão sobre a trajetória teórica adotada como alicerce do nosso estudo no que diz respeito à teoria de gênero híbrido e à intertextualização, concentrar-nos-emos na discussão sobre o potencial do gênero anúncio publicitário como hipergênero capaz de abrigar outros gêneros na sua constituição estrutural.

### **O potencial dos anúncios publicitários como gênero textuais-discursivo híbrido**

Os anúncios publicitários pertencem a uma esfera genérica complexa que só pode ser definida se consideramos os múltiplos enfoques, tais como: instituição social, técnica comercial e indústria cultural.

Considerando o pertencimento à instituição social, podemos dizer que o protagonismo desse gênero no nosso cotidiano é resultado das profundas transformações socioeconômicas e da capacidade de produção e consumo de bens em grandes quantidades e, para fomentar este consumo, o gênero é difundido por meio da imprensa, de cartazes, rádio, cinema, etc. Como técnica comercial, funciona como difusor de mensagens através de meios de comunicação social, gerando como única resposta a compra de um produto ou serviço. E a respeito da indústria cultural, serve como cultura de massas, em que em muitas ocasiões o que se consome não é o produto em si, mas os seus valores associados ou conotativos, o pertencimento a um determinado grupo (moderno, jovem, saudável, etc.).

Como vimos na seção anterior, Miranda (2007) cunhou o termo intertextualização para referir-se ao cruzamento entre gêneros textuais no interior de um dado texto, sendo um destes simulado ou ficcionalizado. Para a autora, esta relação é de copresença entre elementos ou mesmo traços que se associam a parâmetros de textualização que absorvem gêneros no espaço de um dado texto, quer dizer, um texto que se inscreve em um gênero específico, recorre ao que a autora denominou de intertextualização, quando introduz traços que se associam a gêneros diferentes do primeiro.

Essas relações que um texto ou determinados grupos de texto mantêm uns com os outros advém por meio da paráfrase, citação, alusão, pastiche, epígrafe e parodia. Em realidade, há determinados âmbitos discursivos na qual a intertextualização se manifesta mais frequentemente, porém, dentro de cada âmbito é possível que alguns gêneros explorem esses processos mais que outros. A publicidade parece ser um dos gêneros que muitas vezes utiliza a hibridação, ou seja, utiliza esse encontro de linguagens que caracterizam os gêneros.

Na maior parte dos anúncios publicitários são empregadas as mesmas técnicas persuasivas e se usam redes sociais para construir valores sociais e formas de comportamento. Os criadores de uma propaganda usam recursos da economia, psicologia e linguística. Ela apresenta uma predileção para as formas textuais de diversas áreas discursivas, o que significa que os gêneros publicitários têm a capacidade de funcionar como hipergêneros na intertextualização, já que o gênero da esfera publicitária se enquadra no âmbito da criação artística buscando ajuda no conteúdo que contam os fatos da realidade social contemporânea.

Desta forma, os textos publicitários, em sua maior parte, abrigam outros gêneros, como propagandas, cartazes de filmes, cartas, propaganda de emprego, entrevista, receita, reportagem, entre outros. Esses textos são regidos pelas leis de eficácia, para estabelecer uma comunicação rápida com os destinatários, fazendo um texto curto, com estilo condensado e usando recursos para chamar a atenção e intensificar o efeito informativo.

A linguagem publicitária é persuasiva. A intenção é envolver os receptores em sua atenção (função fã) e em seu comportamento (função apelativa, a dominante). E, embora as mensagens publicitárias falem e informem sobre os produtos (função referencial), o que eles procuram principalmente é persuadir o público através de valores conotativos e recursos retóricos (função poética). (FERRAZ MARTÍNEZ, 1995, p.8)<sup>13</sup> Tradução das autoras

A publicidade pode recorrer estrategicamente à mescla de gêneros (hibridização) a fim de produzir efeitos de sentidos que colaborem para seduzir o público-alvo e cumprir com o seu propósito maior que é fazer com que o produto seja consumido.

As cópias do corpus que estão inseridos em gêneros publicitários mostram que a intertextualização pode basicamente desempenhar duas funções estratégicas: por um lado, pode ser uma estratégia de camuflagem e, por outro lado, pode ser parte das estratégias argumentativas dos textos. A diferença entre ambas as formas é que a camuflagem visa, primeiro, "confundir" o leitor para que ele possa começar a ler, enquanto a intertextualização como parte das estratégias argumentativas visa "convencer" o leitor. Isso significa que a convocação de outros gêneros nem sempre é uma forma de encobrir a intuição publicitária dos textos. (MIRANDA, 2010, p. 321)

---

<sup>13</sup> El lenguaje publicitario es persuasivo. Se pretende implicar a los receptores en su atención (función fática) y en su conducta (función apelativa, la dominante). Y aunque los mensajes publicitarios hablan e informan de los productos (función referencial), lo que sobre todo buscan es persuadir al público a través de los valores connotativos y recursos retóricos (función poética).

Assim sendo, faz-se pertinente refletir sobre a atuação de alguns marcadores genéricos pertencentes a gêneros textuais alheios aos gêneros publicitários como ferramenta argumentativa de convencimento, propósito primeiro deste artigo.

Encerrada esta breve reflexão sobre o potencial do anúncio publicitário como gênero híbrido, capaz de abrigar outros gêneros textuais-discursivos em sua constituição, passaremos para os aspectos metodológicos a fim de explicarmos o desenvolvimento da pesquisa e apresentar o corpus utilizado.

## **Metodologia**

Considerando a abordagem do problema, classificamos nosso estudo como qualitativo, já que fizemos uma descrição verbal do objeto de análise, que são os gêneros publicitários híbridos.

Além disso, levando em consideração os objetivos pretendidos, nosso estudo é caracterizado como descritivo, pois buscamos descrever o comportamento da propaganda híbrida.

Para permitir a execução de nossos objetivos, foi necessário ter como contribuição teórica o conceito de gênero, concebido por Bakhtin, que os apresenta como formas "relativamente estáveis" de um enunciado. O autor afirma que só nos comunicamos, falamos e escrevemos através dos gêneros do discurso. Mesmo na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Bakhtin (1953/2011) nos diz que a comunicação não é realizada por meio de frases isoladas, mas por gêneros de discurso. Com base nesta afirmação, as práticas de escrita e oralidade devem ser feitas levando-se em consideração o uso de um gênero. Tal assertiva deve ser considerada em nossas práticas sociais e sua importância deve ser reforçada em ambiente escolar.

Para a reflexão sobre os processos de mescla genérica, selecionamos duas propagandas híbridas extraídas da Internet a fim de verificar os recursos utilizados na construção desses textos. A primeira pertence à marca de produtos alimentícios TAEQ destinados à alimentação saudável. A marca dispõe nas redes sociais e website de várias receitas que colocam em evidência o uso dos seus produtos, onde podemos ver uma conjugação de linguagens e mensagens múltiplas tão peculiares à atual cultura de massas e aos gêneros da esfera publicitária comercial. A segunda marca pertence a um Grupo de Reprodução Assistida (GIRE), mexicano, que trata de questões relacionadas à reprodução humana, aborto, morte materna, anticoncepção, etc. e pertence à esfera publicitária institucional. Elegemos, assim, uma

publicidade de natureza mais persuasiva ou conotativa e uma publicidade de natureza mais informativa ou denotativa.

Depois desta breve explicação sobre a natureza da pesquisa e a justificativa da eleição do corpus, passaremos a seguir para a reflexão sobre os achados encontrados que se deu tendo como arcabouço teórico as teorias sobre hibridismo de gêneros e intertextualização desenvolvidas por Miranda (2010) e as teorias sobre linguagem publicitária de Ferraz Martínez (2011).

### **Reflexão sobre os resultados das mesclas genéricas**

Considerando a perspectiva do leitor, verificamos que para se compreender adequadamente um dado texto é necessário convocarmos pelo menos três grandes blocos de conhecimentos ligados aos componentes linguísticos, enciclopédicos e interacionais. A proposta de análise desenvolvida por Miranda (2010), concentra-se, sobremaneira, em aspectos situacionais (temporalidade e finalidade-função) e nas dimensões semi-lingüísticas (estratégico-intencional e interativo). Os primeiros intervêm na situação da comunicação linguística, por meio de fatores físicos, sociais e subjetivos. No que concerne à temporalidade, tivemos como propósito verificar a duração da validade, da atualidade do gênero publicitário. Sobre o propósito, foram verificados os objetivos que os sujeitos teriam ao produzir e / ou ler este texto, e qual seria a sua função social.

No que concerne às dimensões semio-lingüísticas, estas permitem abordar os aspectos da semiotização dos gêneros, da incorporação de imagens ou quaisquer outros elementos não linguísticos que são imprescindíveis para a construção dos sentidos do texto. No campo composição, observamos as várias unidades estruturais e seus modos de articulação. Outro parâmetro é o "estratégico-intencional", no qual percebemos a parte da diversidade de fenômenos relacionados à organização estratégica do texto, como o uso de figuras de linguagem.

Assim sendo, nossa reflexão centrou-se, particularmente, nos componentes responsáveis pela ativação ou promoção de conhecimento do tipo interacional, pois verificamos a natureza ilocucional dos dois textos, por meio do reconhecimento de seus objetivos e propósitos, bem como a natureza comunicacional no que diz respeito à adequação genérica e finalmente a natureza superestrutural, já que identificamo-os, por meio dos marcadores genéricos, sua relação com os eventos da vida social.

A seguir, podemos observar o primeiro anúncio publicitário que pertence à marca TAEQ.

Figura 1: Propaganda da TAEQ.



Fonte: acervo pessoal

A fim de que pudéssemos tornar nossa reflexão mais didática, com base no estudo de Miranda (2010), utilizamos um quadro no qual detalhamos os elementos pertencentes aos componentes interacionais necessários para compreendermos melhor a interação textual e/ou genérica que ocorre entre o hipertexto anúncio e o hipotexto receita que estão em uma relação de co-presença.

Quadro 1: Achados encontrados na publicidade da TAEQ.

Aspectos Situacionais	
<b>Temporalidade</b>	É um anúncio atual que contém informação passível de ser utilizada com êxito na contemporaneidade. Pode-se encontrar no website da marca vários anúncios similares a este.
<b>Finalidade/Função</b>	Aparentemente a finalidade do texto é a de ensinar a fazer uma receita, visto que há uma série de marcadores inferenciais que nos levam a acreditar nisso. Contudo, a finalidade ou função principal do texto está encoberta e seria a de divulgar o produto da marca taeq e informar acerca das funções que o produto pode ter. Parece ser uma tendência na atual cultura de massas a supressão parcial ou total do texto de promoção direta do produto, sendo necessário somente o nome da marca. Nesse caso, observa-se que não se trata exclusivamente de uma receita, visto que a maioria dos ingredientes tem ao lado de seu nome a palavra TAEQ, bem como no modo de preparo, passando a mensagem de que para atingir o resultado da imagem, é imprescindível usar os ingredientes da marca em questão.

<b>Dimensões semiolinguísticas</b>	
<b>Composicional</b>	<p>No texto existem unidades verbais e unidades não verbais. As primeiras estão presentes no título da receita, nos ingredientes, no modo de preparo, no nome da marca e no seu slogan. A imagem desempenha um papel de primeira importância, haja vista ter um acesso imediato e universal. Possui um valor icônico ao fazer uma representação analógica da realidade e também um valor iconográfico porque nela há conotações superpostas à representação, como seria a ideia de uma alimentação saborosa e saudável.</p>
<b>Estratégia-intencional</b>	<p><i>Objetivos/Sub-objetivos:</i> Divulgar o produto por meio da receita. O anúncio descreve a receita sintetizando as informações necessárias e põe em evidência uma marca para o sucesso do preparo da receita.</p> <p><i>Estratégias e processos discursivos:</i> Podemos notar que no texto, a intertextualização serve como forma de divulgar os produtos da marca, já que são utilizados estes produtos para fazer a receita, como exemplo, “fresas orgánicas taeg”. Isso faz com que o leitor compre os produtos em questão para poder fazer a receita e obter o resultado mostrado no texto.</p> <p>A presença dos componentes composicionais da receita funciona como camuflagem, confundindo aqueles leitores menos experientes para que eles possam dar início a leitura. Neste caso a convocação de outro gênero, a receita, é uma forma de encobrir a intenção publicitária do texto.</p>

A segunda propaganda híbrida é da empresa GIRE, que é uma empresa mexicana que treina e fornece conselhos técnicos sobre a reprodução assistida. Esta campanha foi realizada em 2013, com o slogan "se descreva feminista".

Figura 2: Propaganda da empresa GIRE.



Fonte: <https://gire.org.mx/wp-content/uploads/2016/03/6.png>, acessado em 23 de novembro de 2017

Podemos observar no anúncio publicitário a presença do hipotexto depoimento, que está em uma relação de co-presença com o hipertexto anúncio. Este não preenche a totalidade do texto, podendo inclusive ser suprimido. Além disso, podemos verificar a presença de elementos verbais e não verbais. Em seguida, detalhamos melhor nossa reflexão no quadro em que conta com alguns dos elementos próprios do conhecimento interacional.

Quadro 2: Achados encontrados na publicidade da GIRE.

Aspectos situacionais	
<b>Temporalidade</b>	É um anúncio relativamente atual, pois além de ser publicado em 2013 fala de um tema contemporâneo, ou seja, a compreensão dos direitos das mulheres, a conciliação de uma carreira profissional com o sonho de ser mãe.
<b>Finalidade/função</b>	Ao produzir este texto o objetivo foi divulgar “o produto” da empresa (que nesse caso é a ação de fazer uma reprodução assistida) e informar acerca das opções das mulheres sobre essa prática. O depoimento que se dá poderia ter sido outro e ainda assim o que estaria em evidência seria a promoção de um serviço de reprodução assistida.

<b>Dimensões semiolinguísticas</b>	
<b>Composicional</b>	No texto existem unidades verbais (como por exemplo, o depoimento da mulher, o slogan da campanha da marca e a própria marca) e unidades não verbais (a imagem da mulher). Assim como no primeiro anúncio, a imagem desempenha um papel de primeira importância, haja vista ter um acesso imediato e universal. Possui um valor icônico ao fazer uma representação analógica da realidade e também um valor iconográfico porque nela há conotações superpostas à representação, como seria a ideia de uma mulher bem-sucedida, economista que dar a entender que é possível conciliar a carreira profissional com uma realização pessoal de gerar um filho.
<b>Estratégia-intencional</b>	<p><i>Objetivos/Sub-objetivos:</i> Divulgar a empresa que faz a reprodução assistida por meio de um depoimento de uma mulher que fez o procedimento. O anúncio tem como base o depoimento que narra de forma sintetizada a experiência que a mulher viveu.</p> <p><i>Estratégias e processos discursivos:</i> Podemos notar que a intertextualização serve como forma de divulgar a marca da empresa. Outro ponto importante é a campanha que chama a atenção das mulheres, que são o ponto principal de ênfase da empresa.</p> <p>Há a presença de marcas subjetivas e o uso de primeira pessoa, já que se trata de um depoimento, que serve para validar a seriedade do produto.</p> <p>A intertextualização funciona aqui como uma estratégia argumentativa que objetiva "convencer" o leitor. Isso significa que a convocação de outro gênero, o depoimento, funciona como uma forma de validar a intenção publicitária do texto.</p>

No primeiro caso, apesar de notarmos a ausência de marcadores genéricos do tipo autorreferencial, tal como seria o nome receita, antes do início do texto, é perceptível a presença de uma série de marcadores genéricos do tipo inferencial pertencentes ao gênero receita na composição do anúncio. Verificamos isso através de algumas pistas como a enumeração dos ingredientes, o modo de preparação, a imagem da receita pronta. No entanto, se realizarmos um trabalho interpretativo mais complexo, já que os usuários da língua teriam que lançar mão da sua competência genérica, verificaríamos que a presença do seguinte título

*Biscocho de gelatina de fresa TAEQ*, acompanhado do logotipo da marca não aparecem em segundo plano ou de forma despretensiosa. Trata-se de um processo de intertextualização com a função de camuflagem que visa confundir o leitor para que ele possa ter interesse pelo texto e consumir o produto.

No segundo caso, também percebemos a ausência de marcadores genéricos autorreferenciais que indiquem que se trata de um testemunho, mas observamos o uso de marcadores genéricos inferenciais, tais como: o uso de primeira pessoa do singular, o uso das aspas para indicar que se trata da fala de uma pessoa que viveu a experiência e não da empresa falando diretamente aos seus clientes em potencial. É necessária uma interpretação textual mais profunda ou crítica-reflexiva para entender que o testemunho faz parte da composição do anúncio publicitário, ou seja, o propósito do texto não é divulgar a experiência de uma mulher com a reprodução assistida e, sim, validar a marca, fazê-la vender por meio do testemunho. Trata-se, portanto, de uma estratégia de intertextualização que visa convencer o leitor por meio da convocação de outro gênero textual-discursivo, alheio à publicidade para validar a intenção publicitária do texto que é vender o seu produto. Isso é legitimado pelo testemunho de uma de suas clientes que valida a eficácia do produto e faz com que o consumidor potencial se identifique com a situação e com o produto.

Ao utilizar a intertextualização nos anúncios em questão, os autores, de forma estratégica, além de colocarem em evidência a realização de uma receita ou o testemunho de alguém sobre algo tão pessoal, ainda chamam a atenção para o produto. No caso da *Taeq*, a escolha pelo gênero receita parece a mais óbvia e acertada, já que a empresa trabalha com produtos alimentícios. No caso de *GIRE*, a empresa escolheu o depoimento para que os leitores pudessem se conectar melhor com o que a marca está promovendo. Dessa forma, verificamos a pertinência do uso da intertextualização para chamar a atenção do leitor-consumidor para a aquisição do produto.

Ao redirecionarmos o foco de atenção para os elementos pertencentes ao conhecimento interacional, observamos elementos que poderiam passar despercebidos numa abordagem que contemplasse exclusivamente os aspectos linguísticos ou enciclopédicos, ocasionando, inclusive, uma compreensão parcial ou superficial dos textos, pois os seus usuários não atentariam a elementos determinantes para que se chegasse a uma compreensão profunda ou crítica-reflexiva, tais como a presença de um gênero textual-discursivo dentro de outro gênero textual-discursivo.

No que concerne ao trabalho em sala de aula, podemos acenar para a possibilidade de uso de uma abordagem de leitura que contemple o viés da intertextualização, com foco nas irregularidades do texto como mecanismo de reflexão da língua e dos gêneros textual-discursivos. Assim sendo, uma abordagem deste tipo parece ser mais ampla, pois não desconsideraria os marcadores genéricos inerentes aos gêneros textuais, tendo em vista que se o aprendiz consegue perceber as regularidades do texto, este perceberia mais facilmente os componentes responsáveis pelo processo de instabilidade pelo qual passou gênero, sendo capaz de refletir sobre os efeitos dos componentes em variação para a construção do sentido do texto, alcançando, portanto, níveis de compreensão mais altos.

### **Considerações finais**

Esta investigação foi empreendida para verificar o potencial de alguns gêneros textuais para compor o gênero publicitário a partir dos processos de intertextualização e hibridismo, já que podemos afirmar que a competência genérica é muito relevante e importante para a construção de um texto.

A publicidade híbrida torna possível a percepção da atuação conjunta de mais de um gênero em que um serve para validar o propósito do outro, mesmo que de forma encoberta e acaba por produzir efeitos de sentidos que não poderiam ser alcançados, por vezes, tratando-se de gênero convencional, ou seja, gêneros que não estivessem em diálogo direto.

Podemos perceber a dinamicidade dos textos e a importância da variação genérica para a construção dos sentidos. Isso é necessário para que a compreensão leitora seja realizada em níveis mais profundos e/ou de forma crítica-reflexiva.

Destacamos a importância dos três sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico e interacional para que se possa construir adequadamente os sentidos dos textos, bem como a relevância da concepção sociocognitivo-interacional na percepção do texto como ambiente de interação entre os atores sociais e de construção interativa de sentidos, colocando em evidência a atuação do conhecimento interacional, já que acreditamos que este é o menos trabalhado em sala de aula. Os resultados encontrados foram animadores, pois acenam para a possibilidade de abordarmos as atividades de leitura em língua espanhola, evidenciando não somente os aspectos linguísticos e enciclopédicos, mas também os aspectos relacionados à competência genérica, comuns aos usuários, e que desempenham um papel essencial para compreensão dos sentidos do texto.

Podemos, então, concluir que este trabalho abre espaço para uma abordagem de aproximação textual que se valha da variação genérica e não da unidade genérica, sobretudo, tratando-se da aproximação de textos em língua estrangeira, mormente a língua espanhola. Os gêneros publicitários constituem uma produtiva mostra textual para este fim, já que permitem o diálogo profícuo com outros gêneros textuais-discursivos.

## Referências

BAKHTIN, M. (1953). **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães, PINHEIRO, Clemilton Lopes, LINS, Maria da Penha Pereira, LIMA, Geralda. Dimensões textuais na perspectiva sociocognitiva e interacional. In: **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. Orgs Anna Christina Bentes e Marli Quadros Leite. São Paulo: Vortez, 2010. p. 225- 261

FERRAZ MARTÍNEZ, A. **El lenguaje de la publicidad**. Madrid: Arco Libros, 1995.

GENETTE, G. **Palimpsestos** : a literatura de segunda mão. Belo Horizonte : Edições Viva Voz, 2010.

MAINGUENAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 3<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MIRANDA, F. Aspectos do cruzamento de gêneros como estratégia discursiva. In: MARQUES, M. A. et al. (Orgs.) **Práticas de investigação em análise linguística do discurso**. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 195-211.

\_\_\_\_\_. Marcadores de gênero: uma pista para identificar a ficcionalização de gêneros textuais. In **Proceedings of the 4th** – International Symposium on Genre Studies – SIGET. Publicação em CD-Rom, 2007

\_\_\_\_\_. **Textos e gêneros em diálogo**: uma abordagem linguística da intertextualização. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a ciência e a tecnologia, 2010.

## A ORGANIZAÇÃO DA FALA E PAPÉIS DOS PARTICIPANTES NA INTERAÇÃO: UM ESTUDO EM AUDIÊNCIAS DE CONCILIAÇÃO

Marise Adriana Mamede GALVÃO<sup>14</sup>

Maria das Vitórias Nunes Silva LOURENÇO<sup>15</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, analisamos a organização de audiências de conciliação e os papéis dos interactantes. Adotamos pressupostos interacionais, entre estes os de Kerbrat-Orecchioni (2006), Goffman (1981), Heritage (2013). Seguimos uma abordagem qualitativa, a partir da identificação e interpretação de ocorrências da audiência. O corpus se constituiu de uma audiência, gravada e transcrita com base no sistema adotado pela AC. Os dados apontaram que a audiência é um evento em que a fala dos participantes e os papéis participativos são limitados institucionalmente. No entanto, o resultado da audiência pode ser, ou não, a conciliação das partes, resultante do processo de negociação.

**Palavras-chave:** Interação. Audiências de conciliação. Fala. Participantes.

**Abstract:** *In this paper, we analyze the conciliation hearings and the participating roles. We adopt interactional postulates, among them Kerbrat-Orecchioni (2006), Goffman (1981), Heritage (2013). We follow a qualitative approach of research in identifying and interpreting the interactional occurrences in the audience. The corpus consisted of an audience, recorded and transcribed based on the system established by the AC. The data pointed out that the hearing audience is an event where participants' speech and participatory roles are institutionally limited. However, the outcome of the hearing may or may not be the conciliation of the parties resulting from the negotiation process.*

**Keywords:** *Interaction. Hearing audiences. Speech. Participants.*

---

<sup>14</sup> Professora do Departamento de Letras do Centro de Ensino Superior do Seridó/UFRN, Rio Grande do Norte, Brasil – [marisemamede@gmail.com](mailto:marisemamede@gmail.com)

<sup>15</sup> Professora da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, Currais Novos, Rio Grande do Norte, Brasil – [vitorianunnes@hotmail.com](mailto:vitorianunnes@hotmail.com)

## Introdução

Audiências de conciliação são interações com objetivos de promover a autocomposição de litígios, como meio de celeridade processual e resolução de conflitos entre indivíduos no âmbito do poder judiciário. Neste trabalho, nos interessa observar a linguagem em situações de interação com o judiciário, especificamente em audiência de conciliação, regulada pela Lei nº 13.105/2015 (Código de Processo Civil), ocorrida na esfera do Juizado Especial Cível (JEC), em uma comarca específica. Partindo do pressuposto de que determinações legais influenciam a interação, objetivamos discutir acerca da organização da fala e dos papéis dos participantes, os quais envolvem, conforme o previsto em audiências de conciliação, a parte autora (requerente) e a parte ré (requerida), conciliadores, advogados das partes, além da possibilidade da participação de outros interactantes.

Assim sendo, este estudo se baseia em perspectivas interacionais, principalmente na Análise da Conversação e na Sociolinguística Interacional, privilegiando os estudos de Goffman (1981), Silveira e Gago (2005), Kerbrat – Orecchioni (2006), Heritage (2013), entre outros. Consideramos, também, o que estabelecem alguns documentos no âmbito do direito, entre estes as Leis 13.105/15 (Código do Processo Civil), 13.140/15 (Lei de Mediação) e o Manual de Mediação Judicial do Conselho Nacional de Justiça(CNJ), pois esses influenciam a forma como o discurso se desenvolve.

Para tanto, seguimos uma abordagem qualitativa, orientada pelos dados obtidos, na busca de descrevê-los, analisá-los e interpretá-los. Adotamos o sistema de coleta de dados em vídeo, tendo selecionado para estudo, uma audiência com duração de 10 minutos. Transcrevemos as falas com base no sistema de transcrição<sup>16</sup> proposto por Preti (2013, p. 19), no entanto o fizemos com algumas adaptações.

---

<sup>16</sup> Incompreensão de palavras - ( )  
Truncamentos - /  
Ponto final - . (entoação descendente)  
Entoação enfática - MAIÚSCULA  
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)  
Silabação - cart-ta  
Interrogação – ? (entoação ascendente)  
Pausas (.) (..) (...) – micro, média e grande  
Comentários do pesquisador - ((dirigiu-se ao conciliador))  
Superposição, simultaneidade de vozes - [ligando as linhas

## **Noção de interação**

Os pressupostos que orientam esta investigação enfocam algumas noções basilares para o cumprimento dos objetivos, entre estas a de interação; de dimensões de interações institucionais; de participantes da interação, e a caracterização de audiências de conciliação.

A noção de interação nesta investigação tem como base o trabalho de Fávero et al (2010, p. 93), “[...] implica a participação conjunta dos interactantes na dinâmica evolutiva de um evento comunicativo informal, localmente processado”. Nesse sentido, as autoras argumentam que a interação “pode ocorrer em situações diversas e, dependendo das particularidades dessas situações e dos propósitos comunicativos nelas envolvidos, consubstanciam-se diferentes gêneros textuais, mediados pela fala.” (op. cit. p. 93) Assim sendo, na conversação, as pessoas constroem um foco sobre uma ou várias questões específicas em suas formulações, a partir de conhecimentos que partilham.

Valemo-nos, também, das considerações de Kerbrat-Orecchioni (2006, p.8), a qual esclarece que a noção de interação tem o significado se “troca comunicativa”. Nessa direção, na interação “[...] não basta que dois falantes (ou mais) falem alternadamente; é ainda preciso que eles se falem, ou seja, que estejam, ambos ‘engajados’ na troca e que dêem sinais desse engajamento mútuo, recorrendo a diversos procedimentos de validação interlocutória<sup>17</sup>”. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.8)

Essas noções de interação possibilitam que compreendamos que a audiência de conciliação é um evento de interação, do qual as pessoas participantes objetivam resolver problemas de ordem legal. Para tanto, precisam atender à convocação, comparecer ao local da audiência e cumprir as exigências legais.

## **A interação em instituições**

Subsidiamo-nos nas considerações de Heritage (2013) para ressaltar que as contribuições dos participantes na interação são moldadas pelo contexto e renovadas nesse contexto, a partir da compreensão, estabelecendo um quadro em que as ações sequenciadas são responsivas. Assim, a noção de contexto é aquela que emerge na dinâmica interacional: o

---

<sup>17</sup> grifos da autora

que as pessoas dizem em determinado momento orientam para o que deverá ser dito em seguida.

Uma preocupação das discussões de Heritage (2013) é com a fala em instituições em diferentes interações, como: entre médico e paciente, em salas de aula, em chamados de emergência, entre outras. Nessa direção, Heritage (2013, p. 03) afirma: “[...] os primeiros trabalhos na AC não muito distinguem análise da conversação comum e interações que são de caráter ‘institucional’”. Ao deixar explícito o interesse na fala institucional, esse autor comenta que as primeiras conferências de Sacks (1992), sobre conversação, tinham como foco telefonemas e, posteriormente, sessões de terapia de grupo. Tomando-os como exemplos de interações, Heritage (2013) menciona que o autor examinou esses dados com o objetivo de identificar as práticas fundamentais, com relação ao sistema de tomada de turnos, aos pares adjacentes e às narrativas. O autor também aponta que nos anos de 1970, Atkinson e Drew (1979) publicaram um trabalho sobre a interação em um tribunal e iniciaram uma investigação que objetivava diferenciar a conversação comum da institucional.

Nessa visão, o trabalho de Drew e Heritage (1992, apud Heritage, 2013, p. 3) apontava que interações institucionais se distinguem das conversações comuns pelos seguintes aspectos:

(1) normalmente envolve os participantes em orientações ligadas às identidades institucionais: médico e paciente, professor e aluno etc.

(2) normalmente envolve limites especiais sob os quais serão tratadas as contribuições permitidas no negócio em andamento. E

(3) são normalmente associados com os quadros inferenciais e procedimentos particulares a contextos institucionais específicos.

Assim sendo, essas características são de ordem mais ampla no sentido do que se analisa como fala institucional, embora não se possam definir exatamente os limites entre a conversação comum e a fala institucional. O fato é que a interação conversacional envolve regras de um mundo social mais amplo; a interação institucional envolve cenários mais restritos.

Também, ao discutir sobre a interação institucional, Heritage (2013) questiona: “[...] se entrevistas jornalísticas, procedimentos em tribunais, consultas médicas, interação em sala de aula se diferenciam da conversação, como essas diferenças se manifestam exatamente?” Em resposta a esses questionamentos, o autor cita o trabalho de Drew e Heritage (1992) para referir à organização da tomada de turno; à organização estrutural geral da interação; à

organização da sequência; ao esboço de turno; à escolha lexical; à assimetria epistêmica e outras formas. Nessa perspectiva, dado o espaço desta discussão, discorreremos sobre a organização da tomada de turno e a organização geral da interação.

## **A tomada de turnos**

Conforme as considerações de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p. 696), o sistema de tomada de turno é usado em muitas situações, entre estas “para falar em encontros, debates, cerimônias, conversações etc. [...]”. Trata-se de um sistema, de acordo com os autores, em que fala um de cada vez; os falantes se alternam em suas falas; os turnos variam em extensão e ordem; as transições são coordenadas e ocorrem em lugares específicos da fala; há técnicas para alocação de turnos, entre outras.

A questão dos turnos é abordada por Fávero et al (2010, p. 103), considerando que “[...] a adoção de turno como unidade mais localizada decorre de uma das características mais evidentes da conversação: o fato de os interlocutores alternarem-se nos papéis de falante e ouvinte”. Nesse aspecto, a alternância é compreendida como a participação dos interlocutores, desde as contribuições para o desenvolvimento do tópico, até um sinal indicativo de acompanhamento da fala de quem está com o turno, como, por exemplo, ahn, uhn, certo.

Nas interações em instituições, as oportunidades para a fala podem ser alteradas, haja vista regras para esses cenários, como assevera Heritage (2013). Assim sendo, as alocações prévias podem ser feitas na forma de um processo hierárquico, em que os interlocutores se limitam a responder a perguntas, ou desenvolvem suas falas informando apenas o que é solicitado, a título do que observamos em juris, depoimentos de testemunhas, entre outros. Conforme Garcia (2013, p.229), nesses locais, em que o foco é o problema em andamento, “há regras e procedimentos que governam não somente o que é discutido durante a escuta, mas como a fala é organizada”.

Heritage (2013, p. 6), a partir de trabalho publicado, anteriormente (HERITAGE, 2005), menciona que as restrições também se estendem aos representantes em instituições aos quais são estabelecidos limites para “[...] fazer afirmações, avaliar explicitamente respostas anteriores, ou mesmo fornecer breves reconhecimentos que são rotineiros na conversação (tais como mm hm, uh huh, oh etc).” É importante mencionar, além disso, que tais formas de controle da fala podem reforçar o que o autor denomina uma forma de “neutralidade”, de modo que um representante de uma instituição não pode realizar a editoração das respostas às perguntas por ele feitas, por exemplo, em depoimentos. Muitas vezes são anotadas ou repetidas para que outro auxiliar possa sistematizá-las.

## **A organização da interação**

Tomamos como base a discussão de Kerbrat-Orecchioni (2006) sobre as conversações, em que a autora ressalta a existência de dois níveis organizacionais: um global e outro local. Com relação ao global, a autora menciona: “Trata-se, nesse nível, de reconstituir o cenário<sup>18</sup> (ou script) que embasa o desenvolvimento do conjunto da interação.” (KERBRAT-ORECCHIONI (2006, p. 54) Isso implica o reconhecimento do tipo de interação em desenvolvimento, se é uma entrevista, um debate, uma conferência, uma sessão no tribunal, uma conversação, circunscrevendo-se em um quadro espacial e temporal, organizado conforme as características de seus participantes.

O modelo hierárquico definido por Kerbrat-Orecchioni (2006 p. 56) estabelece cinco níveis na interação:

Qualquer que seja o ‘tipo’ no qual ela se inscreva (conversação, entrevista, consulta médica etc.), uma interação é uma unidade comunicativa que apresenta uma evidente continuidade interna (continuidade do grupo de participantes, do quadro espaço-temporal, bem como os temas abordados) quando rompe com o que a segue e com o que se lhe segue.

Assim sendo, a autora estabelece como primeiro nível a interação, que é decomposta em sequência, troca, intervenção e ato de fala.

Uma sequência, de acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 56), “[...] pode ser definida como um bloco de trocas ligadas por um forte grau de coerência semântica ou pragmática, ou seja, trata-se de um mesmo tema ou centra-se numa mesma tarefa”. Dessa forma, pode ser desenvolvida por um esquema de abertura, corpo da interação e conclusão, cada parte exercendo funções específicas: estabelecer o contato inicial, começar o contato físico entre os interlocutores, iniciar as trocas. Normalmente, as aberturas de interações são marcadas por cumprimentos, que são rituais que estabelecem a disposição dos interactantes para dar continuidade ao evento. Já as conclusões, ou fechamentos, têm a função de finalizar a interação, os quais podem ser marcados por despedidas, por promessas de um novo encontro, entre outras formas.

Heritage (2013) também tece considerações sobre a estrutura geral da interação, mencionando os aspectos estruturais constitutivos de aberturas e fechamentos em conversações comuns. Além disso, ele cita os encaixes para o primeiro tópico, que são

---

<sup>18</sup> Grifo da autora

formas de transição da abertura para o corpo da interação e deste para o fechamento. Esse autor argumenta que numa interação conversacional o corpo desta flui, livremente, e ocorre mediante as necessidades imediatas de seus participantes. Na interação institucional, por sua vez, há uma dependência da organização definida para o cumprimento do que é previamente estabelecido pelas regras e normas dependentes de uma legislação específica.

É relevante comentar que cada interação cumpre objetivos em que a linguagem é mais, ou menos formal, fruto do controle maior ou menor no uso da língua, fator preponderante no estabelecimento de uma hierarquia nesse aspecto. Nas audiências de mediação, por exemplo, conforme sugere Garcia (2013, p. 255), o “[...] mediador abre a sessão, explica o processo de mediação, apresenta os participantes e inicia solicitando a um dos envolvidos para falar primeiro”. A partir daí, esse participante pode descrever o problema ou fazer a declaração de sua queixa relativa ao outro interactante.

#### Os participantes da interação

Tendo em vista a organização geral da interação, fez-se necessário discutir, também, sobre os papéis que as pessoas exercem na interação, considerando os objetivos que são necessários em determinado evento. Tomamos como base para esta discussão sobre o quadro participativo na interação, os postulados do trabalho de Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 27), considerando:

toda troca comunicativa implica a existência:

- de um emissor, ou falante<sup>19</sup>, em princípio, único (salvo em caso de superposição de fala);
- de um ou vários receptores ou ouvintes.

Em uma conversação, os participantes são chamados a ocupar, cada um a seu turno, a posição emissora [...], ou seja, as configurações interlocutivas não cessam de se modificar ao longo do desenrolar da interação.

Desse modo, a pesquisadora define os papéis interlocutivos, em que os interactantes não ocupam somente uma função, ora são falantes, ora ouvintes. Assim sendo, é importante ponderar que a contribuição de cada interactante depende se a interação é mais ou menos formal; se é mais ou menos regulada por normas que definem quem fala, o que se fala, e o tempo da fala.

---

<sup>19</sup> Grifo da autora

Ademais, Kerbrat-Orecchioni elenca os diferentes tipos de receptores, tomando como referência o quadro teórico proposto por Goffman (1981), o qual distingue os tipos de participantes - reconhecidos e simples espectadores - no conjunto dos receptores. A autora explicita que os primeiros demonstram que “[...] fazem oficialmente parte do grupo [...]” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 27), o que é observado na organização física em que se encontram e pelos comportamentos no tocante ao olhar, orientação corporal, posição (distância), entre outros. Já os que são simples espectadores não participam diretamente, apenas testemunham as trocas interacionais, podendo ainda ser distinguidos como receptores ocasionais e espões, no sentido atribuído por Goffman (1981), conforme ela salienta.

Outra questão de relevância nessa discussão está relacionada aos papéis das pessoas na interação. Assim, pontuamos que o papéis interlocutivos de falante e ouvintes são móveis, intercambiáveis; com relação aos papéis interacionais, estes “[...] se caracterizam, ao contrário, por sua relativa estabilidade ao longo da troca, porque estão diretamente ligados ao tipo de interação em curso” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 32). Entre os exemplos de papéis interacionais, podemos elencar, com base em Kerbrat-Orecchioni, os de médico e paciente, professor e aluno, vendedor e cliente, entrevistador e entrevistado etc. Assim sendo, exceto na conversação comum, os papéis interacionais são complementares, pois nem todos os interlocutores, em princípio, exercem o mesmo papel. Nesse aspecto, as pessoas participam em um quadro de maior igualdade, mais simetria nas conversações comuns. Desse modo, explicitamos, conforme Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 32), que “o conjunto dos papéis interacionais define o contrato da comunicação<sup>20</sup>, ao qual estão submetidos os participantes em um tipo determinado de interação”.

Em um estudo que enfoca as audiências no PROCON, órgão de defesa do consumidor, Silveira e Gago (2005) fazem referências à mediação como um tipo de atividade, com base nos estudos de Levinson (1979). Os autores ressaltam que o objetivo nessas audiências é obter a conciliação entre as partes, dada à existência de um conflito. Assim sendo, os participantes são o mediador, o requerido e o requerente - cada um desempenhando um papel constitutivo daquela interação: o de coordenar a negociação entre as partes (LADEIRA, 2012); o de mostrar a ilegitimidade da reclamação da qual é alvo e o de revelar que sua reivindicação é justa (GAGO, 2005).

---

<sup>20</sup> Grifo da autora

Apesar da existência de normas que devem ser seguidas no caso dessas interações no âmbito jurídico, ressaltamos a natureza dinâmica da língua em uso, partilhada por seus usuários. Conforme Silveira e Gago (2005, p. 4) os papéis “[...] efetuam-se in lócus no discurso e na situação de interação com os demais indivíduos, como algo contingente, i.e., fruto de ação coletiva e inter-individual, pois depende da ratificação do outro em processo de negociação.” Nessa perspectiva, as ações dos interactantes resultam do engajamento na busca de resolução do conflito estabelecido.

Dada a discussão realizada, a seguir tecemos considerações sobre a audiência de conciliação, objetivando refletir acerca da organização.

### **Noções de audiências de conciliação**

Com o objetivo de caracterizar a audiência de conciliação, citamos a legislação processual civil, no que concerne ao art. 165: “Os tribunais criarão centros judiciários de solução consensual de conflitos, responsáveis pela realização de sessões e audiências de conciliação e mediação e pelo desenvolvimento de programas destinados a auxiliar, orientar e estimular a autocomposição.”

Nesse sentido, a conciliação e a mediação são métodos alternativos, autocompositivos, de resolução de controvérsias, caracterizados pelas participações diretas dos interessados, com ou sem a participação de um terceiro. Tanto na conciliação, quanto na mediação, o objetivo pretendido é a resolução de conflitos de forma amigável, sem que se estabeleçam ganhador e perdedor, de modo que as partes se sintam satisfeitas com os resultados obtidos ao final da audiência. Desse modo, as práticas de conciliação e mediação envolvem as figuras de juízes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público, enquanto sujeitos processuais que dispendem esforços com vistas à solução consensual da demanda e celeridade do processo.

Marques (2017) aponta orientações de etapas nas audiências de conciliação e mediação e pontua que ambas são constituídas pelas mesmas etapas. Na nossa compreensão, a configuração dessas etapas implica diretamente sob o modo como a interação se desenvolve e os papéis interacionais exercidos pelos participantes. Conforme Marques (2017, p. 163) sugere, as etapas dessas audiências são as seguintes:

preparação do ambiente e dos mediadores/conciliadores;  
recepção das partes;  
declaração de abertura;  
reunião de informações;  
resumo;  
provocação de mudanças;  
negociação; e  
encerramento.

No tocante a cada uma das etapas, Arlé, Badini e Borges (2015), em um dos capítulos do Manual de Negociação e Mediação para Membros do Ministério Público, mencionam que a preparação (do ambiente e recepção das partes) corresponde ao cuidado para que o ambiente possa ser confortável e seguro e que haja uma recepção cordial.

Na etapa de declaração de abertura, o mediador (ou conciliador) deve explicitar os procedimentos que serão utilizados, de modo claro, para que não seja estabelecida a desconfiança pelos participantes. Também os autores ressaltam que as pessoas devem assegurar o respeito, a igualdade de oportunidades, a sinceridade. Na etapa seguinte, o mediador deve passar o turno, a palavra, para um dos interlocutores, sendo que um dos critérios pode ser selecionar, inicialmente, o participante que teve a ação de procurar o serviço, conforme mencionam Arlé, Badini e Borges (2015).

Na etapa de reunião de informações, “[...] iniciam-se os relatos dos envolvidos e a escuta ativa, para que seja possível entender as perspectivas, questões, interesses e sentimentos de cada um dos envolvidos.” (ARLÉ; BADINI; BORGES, 2015, p. 257) Assim sendo, o mediador ou conciliador procede à escuta das falas para levantamento de questões que representem os interesses das partes.

O resumo diz respeito à recontextualização do que foi dito, por meio de linguagem que atenda ao princípio da neutralidade. O mediador, ou o conciliador, poderá estimular as partes, de modo que estas percebam o que cada uma expôs, relatou, argumentou, “[...] porém deverá recontextualizar por uma perspectiva com ênfase em pontos positivos [...]”, conforme propõe Souza (2017, p. 7).

A etapa de provocação de mudanças direciona para a compreensão do conflito. Souza (2017) salienta que o diálogo com o mediador propicia que o problema seja compreendido pelas partes. Com essa ampliação da visão, o conflito pode ser resolvido, a partir das

formulações que vão sendo desenvolvidas por alternativas dos próprios interlocutores, ou sugeridas por um terceiro abalizado para participar do evento.

A negociação, segundo Souza (2017, p. 6), diz respeito aos interesses dos envolvidos, “[...] porque o que se busca é a satisfação pessoal das partes para que estas se sintam satisfeitas com a realização da transação [...]”. Nesse caso, o conciliador só deverá intervir para orientar o diálogo.

O encerramento da audiência corresponde à etapa de formalização do acordo realizado, na qual deverão constar as negociações realizadas, claramente explicitadas.

Feitas essas considerações, na seção seguinte, analisamos os dados que constituem a interação, observando evidências de que o objetivo estabelecido nas falas é a resolução do problema, razão que justifica a presença do requerente, do requerido, advogados das partes e o conciliador.

### **Análise dos dados**

A audiência de conciliação que analisamos foi motivada por danos morais, envolvendo um conflito gerado por circulação de uma postagem nas redes sociais, tendo como consequência a abertura de processo por meio de petição inicial protocolada no Juizado Especial Cível (JEC). Definimos como critérios para análise: a organização dos turnos, a organização hierárquica e o papel dos participantes, os quais revelam as especificidades de uma interação em uma instituição.

O exemplo 1 mostra que a interação possui limites institucionais, explicitados no início do evento, pela fala do conciliador mediante a afirmação “eu sou o conciliador xxxx”; que se trata de “um processo de reparação por danos morais”; e pelo esclarecimento acerca dos participantes: a parte “autora” e a parte “requerida”. O local da interação é “o juizado especial” e o objetivo “a conciliação”. Nesse momento, se tem o quadro mais amplo que define as especificidades da interação.

#### **Exemplo 1**

C. Tribunal da comarca de XX eu sou o conciliador XXXX, nomeado por Portaria xx da Juíza XXX (.) juíza de direito desse lugar. Trata-se de um processo de reparação por danos morais tendo por parte da autora XX e XXX (.) contra YY (.) pela parte requerida donaYY. A princípio o juizado especial preza pela conciliação. Nós estamos aqui com vocês para abrir

uma possibilidade de acordo entre as partes. A pergunta que a gente sempre faz no início das audiências é se a parte requerida tem alguma proposta de acordo para as duas partes autoras.

((Dirige-se à parte requerida))

Ad1<sup>21</sup>. Não não tenho não

C. Não há proposta de acordo

Esse excerto também representa a etapa de abertura do evento. O conciliador faz uma pergunta, cuja função é obter uma informação que norteará o restante da audiência, a saber, se há proposta de acordo. Nesse momento, a parte requerida responde com a negativa e o conciliador, cumprindo o rito da fala institucional declara: “não há proposta de acordo”.

A sistemática de organização de turnos é estabelecida pela alternância de falantes, em que observamos ocorrências das falas do conciliador, da parte requerente, das partes requeridas, conforme se materializa no exemplo 2. No entanto, ressaltamos que a fala de Adv1 predomina na interação e que o tom de voz, na maioria das vezes, ultrapassa o dos outros participantes.

Exemplo 2

[...]

C. certo (.) a gente tá discutindo aqui (.) apesar do processo trazer índice que faz parte do

juizado criminal ((dirige o olhar para o computador))

Ad1. eu sei (.) mas //

C. Certo

Adv1. é inclusive um DE-VER ((aumenta o tom de voz))

C. Certo

Adv1. do juiz usar de ofício dizendo os fatos ao ministério público pra ser investigado ((prosegue em tom mais alto))

C. certo. então esse aqui até perdeu o valor

Adv1 é (.) o valor de 10 mil reais

Rq. ((dirige-se ao conciliador)) e não tem acordo porque eu não tenho esse valor //

((falas sobrepostas))

---

<sup>21</sup> Advogado que representa a parte requerida.

O excerto a seguir, Exemplo 3, ocorre após a abertura da interação e corresponde à etapa de reunião de informações, materializada no relato dos envolvidos e escuta ativa por parte do conciliador. Essa fase é denominada por Kerbrat-Orecchioni (2006), corpo da interação. No exemplo 3, Adv1 expõe os fatos da parte requerida e propõe o encerramento do processo, de forma explícita, como se observa na seguinte formulação: “eu sugeria (.) entendeu? aqui (.) o encerramento desse processo (.) e as partes se respeitassem mutuamente [(...) entendeu?”

### Exemplo 3

[...]

Adv1. na verdade eh::: eu vejo aqui (.) certo? lendo a peça inicial[ (.)]

C.

[sim]

Adv1. que o material probatório que minha constituinte me encaminhou [...] (.) inclusive um deles nepotismo (.) não querendo discutir o mérito não é?

e::: não tive muito tempo de conversar com minha constituinte (..) mas vejo aqui quem são as partes adversas (.) né? que hoje vejo inclusive que é uma figura pública do município XX (...) SEM o consentimento dela (.) eu sugeria (.) entendeu? aqui (.) o encerramento desse processo (.) e as partes se respeitassem mutuamente[(...) entendeu?

C.

[certo

Adv1. e seguissem a vida se respeitando (.) porque no caso contrário eh (.) frustrado (disso) infelizmente eu vou ter que pedir a instrução processual e inclusive a oitiva das partes certo?

[...]

Na etapa de provocação de mudanças, o diálogo precisa seja compreendido pelas partes, haja vista que o conflito pode ser resolvido mediante formulações, as quais podem ocorrer por repetições, paráfrases, comentários. No exemplo 4, observamos que Adv2 e o conciliador compreendem a fala de Adv1 como uma proposta de conciliação, pela retratação. Observamos que o enunciado do Adv2, “então o senhor tem uma proposta”, orienta a participação do Conciliador, “então o Sr. tá lançando uma possível [proposta” e a fala do Adv 1 “uma proposta [...]”, o que ocorre pela repetição de um item “proposta”.

Enfatizamos que essas ocorrências se justificam e deixam transparecer no discurso os limites de uma interação institucional, em que o acordo entre as partes seria a solução.

#### Exemplo 4

Adv1. mas veja bem

espere ai ((impede a fala da acusada, colocando a mão no ombro dela)) mas a defesa entende que não houve lesão ou danos morais, certo?

C. certo

Adv1. não queremos entrar em mérito para não nos alongar. Ai vem aquela discussão tra-la-la tralala (.) entendeu ?

Adv2. então o senhor tem uma proposta

C. então o Sr. tá lançando uma possível[proposta

Adv1. [uma proposta era o que se ela retratasse se houve alguma coisa entendeu?

C. sim

[...]

Ainda no momento correspondente à etapa de negociação, há evidência de que Adv2 tenta estabelecer um acordo durante a audiência, conforme nos revela o exemplo 5. Observamos que o participante Adv1 propõe a conciliação, devendo “ela se retratar” e “se respeitarem”, no caso, requerente e requerida. Entendemos que a proposta do Adv1, traduzida nas formas verbais, também materializam o direcionamento para o controle institucional necessário. Além disso, Adv1 propõe o pedido de desculpas, o qual seria, talvez, uma forma de dar por finalizado o conflito.

#### Exemplo 5

[...]

Adv1. então veja ai (.) ela se retratar ai junto aos autores (.) entendeu? e se respeitarem mutuamente (.) e tem condição de se fazer isso (.) a gente tá em sociedade (.) tem que fazer isso entendeu?

Adv2. com licença doutor

Adv1. pois não doutora

Adv2. mas ai foi uma ideia que o senhor sugeriu aqui

Adv1. claro

Adv2. proposta

Adv1. a gente tá num momento processual

Adv2. mas a sua cliente ela tem interesse nessa proposta? porque pra chegar e falar//

Adv1. lógico (.) pode chegar e pedir desculpas por alguma coisa que tem constrangido os dois e dar por encerrado (.) [...]

O exemplo 6 corresponde ao momento final da negociação. O falante, Adv2, dirige uma pergunta à parte requerida, sobre a proposta anteriormente feita; em seguida, pergunta aos requerentes se eles pretendem continuar com o processo. Com o resultado afirmativo de um dos requerentes, “tem tem interesse em continuar (.) pode ir (para o ministério público)”, o Adv2 compreende que “não tem acordo”. Essa confirmação cumpre efetivamente uma das partes rituais da audiência que se efetiva em tem acordo ou não tem acordo.

#### Exemplo 6

Adv2. [mas você ((dirige-se a Rd)) o que ele sugeriu aqui você tem intenção?

Adv1. mas ela já está pedindo desculpa (.) ela está dizendo (com) toda humildade

((Falas sobrepostas de Adv2 e Rq))

Adv2. mas você ((dirige-se à parte requerida)) o que eles pediram aqui (.) você tem interesse//

Adv1. mas ela já está pedindo desculpa [num tá pedindo com toda humildade?

Rda. ((incompreensível))

Adv2. Tá ótimo (.) pronto ((dirige-se ao Adv1)) desculpa ((dirige-se às partes autoras)) mas vocês (.) vocês tem interesse em continuar o processo?

Adv1. olhe olhe//

Rqt1. tem tem interesse em continuar (.) pode ir (para o ministério público)

Adv2. então (.) então não tem acordo

[...]

Como observamos, o objetivo da audiência não é atingido, pois as partes não chegaram a um acordo, conforme fica evidenciado na fala do conciliador, no exemplo 7.

Ressaltamos, também, que coube ao conciliador, no papel de representante do poder público, deixar textualizado o registro que explicita o resultado da audiência e tornar público, ou seja, “constar no termo”.

#### Exemplo 7

C. ficou claro que as partes não anuíram celebrar o acordo é isso que eu vou constar no termo e abrir o prazo para eles

Adv2. isso ...Isso.

Adv1. as partes não e::: e [ou

C. [ou e:h ((fazendo gesto de pausa com a mão para o Adv1))

No exemplo 8, fica estabelecida mais uma das etapas da audiência, a saber, o encerramento da interação, apenas por formalização do resultado. Não há despedidas ou outros enunciados que possamos entender como término da interação, apenas o registro das assinaturas dos participantes e a saída deles do local da audiência.

#### Exemplo 08

[...]

C. então vou só abrir os prazos pra vocês

Adv2. ótimo

((C. disponibiliza as atas para assinatura e todos saem))

Com relação ao quadro participativo, os interlocutores exerceram seus papéis interlocutivos de falantes e ouvintes, alternadamente. No que se refere aos papéis interacionais, o conciliador, cumprindo o papel definido pela instituição, abriu a interação; em seguida fez a pergunta que estabeleceu o foco da audiência, como se observa no excerto 09, configurando-se uma sequência pergunta-resposta-confirmação.

#### Exemplo 09

C. a pergunta que a gente sempre faz no início das audiências é se a parte requerida tem alguma proposta de acordo para as duas partes autoras ((Dirige-se à parte requerida))

Ad1. não não tenho não

### C. não há proposta de acordo

Tendo em vista o papel institucional, o conciliador é também responsável pelo cumprimento das etapas ou fases da interação, como se observa na ocorrência exemplificada em 10: “a gente tá discutindo aqui (.)”, “o Sr. tá lançando uma possível proposta”, “eu vou abrir prazo [...]”, “eu vou consignar o termo vou abrir o prazo”, “ficou claro que as partes [...]”, “vou constar no termo e abrir o prazo [...]”. Desse modo, ficou evidenciado que o conciliador gerencia os momentos em que a hierarquia institucional fica mais evidenciada nas falas do participantes.

#### Exemplo 10

C. certo (.) a gente tá discutindo aqui (.) apesar do processo trazer índice que faz parte do juizado criminal ((dirige o olhar para o computador))

C. então o Sr. tá lançando uma possível [proposta

C. eu vou abrir prazo para o senhor [ (.)

C. vou consignar o termo vou abrir o prazo para eles certo? e depois vocês posteriormente também vão ter o prazo para a réplica tá certo?

C. Ficou claro que as partes não anuíram celebrar o acordo é isso que eu vou constar no termo e abrir o prazo para eles [...]

A análise dos dados evidencia, também, que os Advogados 1 e 2 exerceram seus papéis de representantes das partes envolvidas, conforme materializado no exemplo 11. As falas transcritas apontam que Adv1 refere à defesa, “a defesa entende”, nesse caso há um representante para cumprir esse papel. Além disso, a expressão “sem o consentimento dela” implica, igualmente, que o Adv1 representa uma parte, como também nos trechos “e as partes se respeitassem [...]”, “mas a sua cliente” assumem o significado de que há pessoas legitimadas para participarem da interação.

#### Exemplo 11

[...]

Adv1. espere ai ((impede a fala da acusada, colocando a mão no ombro dela)) mas a defesa entende que não houve lesão ou danos morais, certo?

Adv1. SEM o consentimento dela eu sugeria, entendeu? aqui (.) o encerramento desse

processo. E as partes se respeitassem mutuamente (...) entendeu?

Adv1. mas ela já está pedindo desculpa [num tá pedindo com toda humildade?

Adv2. olhe (.) mas a sua cliente ela tem interesse nessa proposta? Porque pra chegar e falar//

Adv2. mas você ((dirige-se à parte requerida)) o que eles pediram aqui (.) você tem interesse//

Adv2. tá ótimo (.) pronto ((dirige-se ao Adv1)) desculpa ((dirige-se às partes autoras)) mas vocês (.) vocês tem interesse em continuar o processo?

Quanto às partes, Rqt1 (requerente) teve uma participação em momento decisivo da audiência, quando declarou a intenção de continuar com o processo (exemplo 12), após responder ao questionamento do advogado Adv2. Observamos, assim, que todas as expectativas de uma conciliação são frustradas nesse instante da interação, pois o requerente 1 confirma em seu turno que “tem tem interesse em continuar (.) pode ir (para o ministério público)”.

#### Exemplo 12

[...]

Adv2. tá ótimo (.) pronto ((dirige-se ao Adv1)) desculpa ((dirige-se às partes autoras)) mas vocês (.) vocês tem interesse em continuar o processo?

Adv1. olhe olhe//

Rqt1. tem tem interesse em continuar (.) pode ir (para o ministério público)

Adv2. então (.) então não tem acordo

Já a parte requerida (Rda) cumpre sua participação mais efetiva no momento em que se defende da acusação por danos morais, como se observa no exemplo 13: “eu tenho me humilhado [...]”, “minha intenção não era ofendê-la”, “não eu não disse [...]”, “eu não quis dizer isso (.) eu quis dizer”, “eu não tenho culpa [...]”. Embora não seja proposta deste trabalho focalizar a argumentação na interação, a análise desses excertos da fala nos mostra que a participante, requerida, se utiliza de argumentos para convencer os outros participantes de que não é culpada e, assim, pôr a termo a questão que originou a audiência.

### Exemplo 13

[...]

Adv1. [...] pode chegar e pedir desculpas por alguma coisa que tem constrangido os dois e dar por encerrado [...]

Rda. Com certeza eu tenho me humilhado bastante e se eles acham que foram ofendidos (.) minha intenção não era ofendê-la (.) não era ofender eu fiz uma designação se fosse tipo assim se acha que foi coisa (.) não é nada errado eu não eu não disse que ninguém que vocês receberam dinheiro ilegalmente (.) eu não quis dizer isso (.) eu quis dizer (.) porque isso tá publicado lá no SITE do diário oficial (.) se entrou hacker eu não tenho culpa mas estava lá no diário oficial (.) eu não tenho culpa do que foi divulgado e se foi um erro//

Após finalizada a análise dos dados, tecemos algumas considerações finais possibilitadas pelo estudo empreendido.

### **Considerações finais**

Este estudo sobre a interação em audiência de conciliação nos possibilitou observar que a fala é influenciada pelas especificidades de uma instituição determinada, a partir de normas que influenciam a forma como o evento deve ser organizado. Essa organização diz respeito às participações de seus interlocutores, às questões que devem ser o foco de atenção a cada momento, enfim, de todas as etapas que são estabelecidas no processo interativo, desde o início até a finalização, a fim de que a conciliação possa ocorrer.

Ao observarmos a organização da hierarquia interacional, identificamos as etapas constitutivas, como ocorre também em outros eventos: uma abertura, um desenvolvimento, um fechamento. Nesse aspecto, a abertura da audiência analisada ocorreu em conformidade como o que é proposto pela legislação, por meio de declaração do conciliador, como também ocorreu com relação à finalização ou fechamento. Com relação ao desenvolvimento da interação, os dados revelaram que as etapas aconteceram para que os participantes pudessem expor os seus interesses durante o evento e, assim, chegar ao final, por meio das formulações, das negociação e da construção de um foco comum nos discursos efetivados.

No que se refere à participação dos envolvidos no evento, observamos os papéis interlocutivos e os interacionais. Os primeiros são intercambiáveis; os segundos dependem da natureza da interação. No caso específico deste trabalho, ressaltamos os papéis de pessoas que

se envolveram no processo que visava a reparação por danos morais, na esfera do Juizado Especial Cível - JEC. Por essa razão, eles foram o de conciliador, os de requerentes, o de requerida, os papéis de advogados, que nessas condições se efetivaram enquanto falantes reconhecidos institucionalmente com objetivos particulares.

Na interação analisada, evidenciaram-se os limites impostos pelas regras institucionais necessárias, em que cada participante da audiência teve seu direito ao uso da fala, dentro de condições específicas, de acordo com as etapas da interação. Assim sendo, observamos a participação das partes envolvidas na interação, a cada momento, nesse caso específico, por meio das falas dos advogados, considerando-se os papéis desempenhados por eles.

Ressaltamos, também, que as contribuições advindas dos participantes durante a interação deveriam ser direcionadas para que o conflito chegasse ao final, inclusive em termos de andamento do processo. No entanto, observamos que isso não ocorreu. As partes participam em duas direções: uma, a parte requerida, buscava o fim do conflito, haja vista a posição de acusada; a outra, a parte requerente - a acusação - não contribuiu para a conciliação, evidenciando que levaria o processo ao final.

Por fim, pontuamos que a interação analisada em termos de organização do evento se desenvolveu conforme a literatura discutida, em conformidade com as determinações da legislação. A essa questão, acrescentamos que não há uma certeza com relação ao resultado da audiência. Nessa direção, a conciliação, ou não, é, de fato, dependente da compreensão e da aceitação do participante que requer à justiça providências acerca de uma questão geradora de problemas.

## **Referências**

FÁVERO, Leonor. L. et al. Interação em diferentes contextos. In. BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros. (Orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação - panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010. p.91-158.

GARCIA, Angela Cora. *An Introduction to interaction: understanding talk in formal and informal settings*. New York: Bloomsbury Academic, 2013.

GOFFMAN, Erving. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

GOVERNO BRASILEIRO. Casa Civil da Presidência da República. Código do Processo Civil. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018), acesso em 19/09/2016.

HERITAGE, John. Conversation analysis and institutional talk. In. FITCH, K. L; SANDERS, R. E. (Orgs.) Language and social interaction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc Publishers, 2005.

\_\_\_\_\_. Language and social institutions: the conversation analytic view. Journal of Foreign Languages. July 2013, Vol 36, No. 4. Disponível em <http://www.cnki.net>. Acesso em 08/08/2016.

KERBRAT-ORECCHIONI, Katherine. Análise da conversação: princípios e métodos. São Paulo: Parábola. 2006.

LADEIRA, Wânia. Terezinha. Estratégias linguístico-discursivas de formulação em atividades de negociação em mediação. Linguística Aplicada das Profissões, Volume 16, 1, 2012, p. 96 -111.

LEVINSON, Stephen. Activity types and language. Linguistics: 17, pp. 365-399.

MAGALHÃES, Rodrigo Almeida. Formas alternativas de resolução de conflitos. Belo Horizonte: RHJ, 2008.

MARQUES, Hildebrando, da Costa. Os conciliadores e mediadores judiciais como auxiliares da justiça (ART. 149 do CPC). Rio de Janeiro: Fonamec, vol. 1, n.1, 2017, p. 157 – 170.

RODRIGUES JÚNIOR, Walsir E. A prática da mediação e o acesso à justiça. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

SACKS, Harvey. SCHEGLOFF, Emanuel. A. e JEFFERSON, Gail. A simplest sysematics for organization of turn taking for conversation. Language, vol. 50, nº 4, p. 699-733, 1974.

SACKS, Harvey. Lectures on conversation. Oxford: Basil Blackwell, 1992.

SILVEIRA, S. B.; GAGO, Paulo. C. Interação de fala em conflito: papéis interacionais do (a) mediador(a) em uma audiência de conciliação no PROCON. Intercâmbio, 2005. p. 01-10.

SOUZA, Jennieire, M. de. As técnicas de conciliação e mediação nos juizados especiais cíveis. Atualizado em 04/05/2011. Disponível em <HTTPS://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp>. Acesso em 03/11/2017.

PRETI, Dino; QUADROS, Marli. Normas para transcrição. In. PRETI, D; QUADROS, M. Comunicação na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas, Projetos Paralelos, Vol. 12, 2013, p. 19.

## ALUNOS MEDIADORES: QUANDO A INTERAÇÃO VIRTUAL CONTRIBUI PARA A ESCRITA ACADÊMICA

Milena MORETTO<sup>22</sup>

Claudia de Jesus Abreu FEITOZA<sup>23</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa objetiva analisar que capacidades de linguagem são desenvolvidas na produção de um resumo acadêmico a partir de uma sequência de atividades que foi desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem. Para isso, pautamo-nos nos aportes teóricos de autores que levam em conta o caráter constitutivo da linguagem (BAKHTIN), daqueles que sugerem alternativas didáticas de trabalho com a produção escrita (SCHNEUWLY; DOLZ, CRISTOVÃO) e dos que discutem sobre o letramento acadêmico (STREET, KLEIMAN). Nossas análises ressaltam que o ensino de produção de texto mediado pelas interações nos ambientes virtuais tem contribuído para o desenvolvimento da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Resumo acadêmico. Capacidades de linguagem. Ambiente virtual de aprendizagem. Letramento acadêmico. Interação online

**Abstract:** *This study aims to analyze which language skills are developed in the production of the summary from a sequence of activities which was developed in a virtual learning environment. For this, we based our studies on the theoretical contributions of authors who take into account the constitutive character of language (BAKHTIN), those who suggest the didactic alternatives of work with the writing production (SCHNEUWLY; DOLZ, CRISTOVÃO) and those who discuss about the academic literacy (STREET, KLEIMAN). Our analyze point out that the teaching of text production mediated by interactions on virtual environments has contributed significantly to the development of learning.*

**Keywords:** *Summary. Language skills. Virtual learning environment. Academic literacy. Online interaction*

---

<sup>22</sup> Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF). Itatiba-SP/Brasil. E-mail: [milena.moretto@yahoo.com.br](mailto:milena.moretto@yahoo.com.br)

<sup>23</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF). Itatiba-SP/Brasil. E-mail: [clauabreu\\_20@hotmail.com](mailto:clauabreu_20@hotmail.com)

## **Introdução**

As tecnologias digitais (TDs) marcam presença maciça em todas as nossas atividades cotidianas e, na educação, não é diferente. Todos os dias, nos deparamos com diferentes sites, softwares, aplicativos e redes sociais voltados para o ensino nas diversas áreas. Na mesma esteira, a Educação a Distância (EaD) mostra um crescimento significativo visando a atender uma demanda cada vez maior de alunos que buscam nessa modalidade de ensino uma possibilidade de driblar as dificuldades de tempo e distância impostas pela modalidade presencial.

O ensino via EaD tornou-se, na última década, um importante aliado para a promoção do acesso ao ensino superior que – convencido pelos benefícios e popularidade comprovados pela crescente procura entre os alunos – teve, segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância um crescimento, conforme consta no Relatório Bienal do Censo da Educação Superior. Isso ocorreu por três principais motivos: a popularização da banda larga no país, o perfil do jovem já nascido em meio às tecnologias e, claro, os valores cobrados.

Esse quadro, por consequência, levou não apenas à oferta de uma nova forma de ensino, mas sim em uma modalidade que, paulatinamente, vem se transformando na mesma medida em que as novas TDs surgem. Paralelamente, a EaD e os recursos de ensino que nela são empregados acabam se configurando como uma modalidade de ensino extremamente dinâmica e flexível, em que as estratégias surgem em um cenário ainda em construção.

Convém destacar que, como na modalidade presencial, velhos problemas ainda persistem, como é o caso da apropriação da escrita acadêmica pelos estudantes que, cada vez mais, tem se apresentado muito aquém do que se espera no ensino superior (KLEIMAN, VIANNA E DE GRANDE, 2013). Surgem, nesse sentido, algumas questões como: de que maneira as TDs podem servir à escrita acadêmica?

Diante desse questionamento, o presente artigo apresenta algumas reflexões obtidas em uma experiência de ensino voltada para o ensino de escrita acadêmica, em especial do gênero resumo acadêmico, na disciplina de Leitura e Produção de Textos realizada por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Para isso, centraremos nossa discussão em três aspectos temáticos: a questão do letramento acadêmico; a contribuição da interação e do diálogo para a apropriação da escrita acadêmica e desenvolvimento das capacidades de linguagem que subjazem a esse tipo de linguagem e a relevância de essa interação ser mediada por um AVA.

Para discorrer sobre esses temas, organizamos este trabalho em cinco seções: na primeira, teceremos as considerações a respeito do letramento acadêmico; na segunda, discutiremos sobre o papel da interação e do diálogo na apropriação dessa escrita; na terceira, mostraremos como um AVA pode contribuir para essa interação; na quarta e quinta, apresentaremos os procedimentos metodológicos que subsidiaram nossa pesquisa e, consecutivamente, nossa análise; por fim, na quinta, traremos as principais considerações que a presente pesquisa nos permitiu tecer.

### **Letramento acadêmico: Algumas considerações**

Chegar à universidade é apenas umas das etapas da vida de um estudante que já passou pelo menos doze anos na educação básica. Nela, espera-se que ele tenha aprendido o suficiente para iniciar uma graduação em sua área de escolha e que os conhecimentos tidos como essenciais acerca de leitura e escrita façam parte de sua bagagem de conhecimento, ou seja, espera-se que um aluno da graduação seja “letrado”. Mas, afinal, o que é um universitário letrado?

Para compreender o que é um aluno letrado, primeiro, precisamos definir o conceito de letramento por nós adotado. Introduzido em 1990 pelos estudos antropológicos e socioculturais de Street (2014), o conceito de letramento, no Brasil, diz respeito à capacidade de um indivíduo participar efetivamente das diferentes esferas sociais por meio da linguagem enquanto práticas efetivas de uso da língua. Diz-se um indivíduo letrado àquele que não apenas domina o código da escrita, mas, sobretudo é capaz compreender, produzir e participar de situações empíricas de uso da linguagem transitando nos mais diversos contextos.

Assim, embora tenha permanecido pelo menos onze anos estudando e aprendendo a língua materna, ao chegar ao ensino superior, o aluno – independentemente do curso/área em que esteja inserido – passa, novamente, a estudá-la. Isso porque, sob o pretexto de aprender a linguagem acadêmica, os currículos de praticamente todos os cursos de ensino superior têm, em suas grades e conteúdos programáticos, disciplinas de Leitura e Produção de Textos que, nesse caso, privilegiam os gêneros discursivos da esfera acadêmica, como relatórios, artigos, resenhas, monografias, resumos, dentre outros. As intenções de se ensinar leitura e escrita em língua materna na universidade visam a atender uma necessidade clara: o aluno universitário precisará ler e produzir textos dessa esfera em específico e, certamente, é ali que ocorre o

primeiro contato com textos que a ela pertencem; logo, nessa disciplina, esses gêneros de texto se tornam objetos de ensino.

Essa necessidade de se ensinar ler e produzir textos na universidade, independentemente do curso frequentado, se justifica pela concepção de letramento aqui adotada. Segundo Kleiman (1995, p. 19), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Trata-se de um conceito complexo que adquiriu diferentes significados e, na concepção teórica aqui assumida, se relaciona diretamente aos eixos da leitura e da escrita, uma vez que “[...] as práticas de uso da escrita e da leitura são diferentes em cada contexto social e, nesse sentido, é possível assumir a existência de múltiplos letramentos” (MORETTO, 2014, p.36). A concepção de múltiplos letramentos relaciona-se à necessidade de admitir que toda esfera social em que o sujeito age pressupõe diferentes formas de interação, as quais ocorrem por meio da linguagem concretizada em diferentes gêneros discursivos.

Nessa concepção, entende-se que cada contexto social ou esfera de circulação pressupõe o domínio de determinados textos, os quais devem mobilizar específicas capacidades de uso da linguagem, sejam elas orais ou escritas. Assim, temos o letramento escolar, o letramento familiar, o religioso, o acadêmico, dentre outros.

Kleiman, Vianna e De Grande (2013, p. 4) definem o letramento acadêmico como

[...] uma prática social situada, que envolve estratégias discursivas relacionadas com capacidades para usar códigos utilizados nos contextos acadêmicos, para ler e escrever textos nos gêneros dessa esfera, a fim de acessar os conhecimentos produzidos pela academia, para interagir com seus pares por meio das linguagens adequadas às situações vivenciadas na universidade [...].

A adequação dessas linguagens associa-se aos diferentes gêneros discursivos específicos da esfera acadêmica, como o TCC, resumo, resenha, artigo científico – enquanto gêneros escritos; e o seminário, a defesa, arguição, comunicação – enquanto gêneros orais. Embora a exigência de uso e domínio desses gêneros seja recorrente nessa esfera,

a problemática, entretanto, consiste no fato de que esses gêneros, assim como o contato com o universo da esfera acadêmica é, na maioria das vezes, uma nova experiência para esses alunos que, pela primeira vez, estão inseridos no ensino superior. (MORETTO, 2014, p. 37).

Dessa forma, independentemente do nível de letramento escolar em que o aluno chega à universidade, terá de ler e produzir textos da esfera acadêmica. E essa exigência leva, muitas vezes, a um resultado “[...] desastroso, uma vez que, mesmo não sabendo redigir um resumo, um relatório ou saber apresentar um seminário acadêmico, os alunos são submetidos a uma avaliação, cujos resultados normalmente acabam sendo insatisfatórios.” (MORETTO, 2014, p. 38).

Nesse sentido, esses gêneros precisam ser ensinados e as TDs podem se constituir em importantes ferramentas na aprendizagem e também na apropriação da escrita acadêmica. Isso porque empregar as TDs em AVAs a serviço da aprendizagem da escrita acadêmica desperta nosso olhar à principal marca desses ambientes: a interatividade. Assim, as diferentes formas de interação permitidas pelos AVAs ocorrem, sumariamente, por meio da escrita. Os fóruns de discussão, por exemplo, são espaços para a mediação entre professores/tutores e alunos, mas também podem se configurar como significativos locais para o diálogo e interação entre alunos e alunos, a respeito das quais trataremos na seção seguinte.

### **A interação e o diálogo na contribuição para a escrita acadêmica**

Consideramos, neste trabalho, a linguagem como produção e produto social e histórico que ocorre a partir da enunciação. Esta, por sua vez, está indissolavelmente ligada às condições de produção da comunicação, à interação social. Bakhtin e Volochínov (2010) já mencionavam nos idos de 1920 que

[...] o indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 59)

Qualquer enunciação, nesse sentido, é, portanto, de natureza social e jamais poderá ser compreendida ou explicada fora do vínculo com a situação concreta. Nesse sentido, “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 116).

Nesse sentido, uma das formas mais importantes de interação verbal, de acordo com o autor, é o diálogo, aqui compreendido não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas de toda comunicação de qualquer tipo que seja. Isto é, o princípio dialógico da obra bakhtiniana refere-se não apenas à interação existente entre os

interlocutores, mas a relação existente entre os discursos que estão sempre repletos de conteúdos ideológicos. Nesse sentido, qualquer enunciação se realiza entre pelo menos dois interlocutores e é atravessada por diferentes vozes sociais, visto que se relaciona aos demais discursos existentes – o já dito e aqueles que ainda estão por vir.

Conforme nos apresenta Bakhtin (2010), os enunciados são proferidos pelos integrantes de um determinado campo da atividade humana e, por circularem em diferentes esferas, esses enunciados refletem as condições específicas e finalidades de cada uma delas. Produzir, nesse sentido, um resumo de um filme para ser divulgado na internet é diferente de produzir um resumo na academia, por exemplo. Cada esfera determina o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional, ou seja, seus “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2010, p. 262), que Bakhtin denominou gêneros do discurso.

Diante disso, segundo o autor, muitas pessoas que “[...] dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gêneros de dadas esferas” (BAKHTIN, 2010, p. 284).

É preciso levarmos em consideração – no contexto de nossa pesquisa – que o gênero “resumo acadêmico” contém características específicas do meio acadêmico no que diz respeito ao seu conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional; não é um gênero ao qual os alunos estão habituados, visto que a maioria deles não participava dessa esfera da atividade humana até então. No entanto, conforme já explicitamos, normalmente, aos alunos, é solicitada a produção de diferentes gêneros nesse espaço sem ao menos terem sido ensinados.

Por isso, acreditamos na necessidade de promover estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento da produção escrita de gêneros pertencentes a essa esfera da comunicação humana. Acreditamos, conforme já apontou Cristóvão (2013), que, ao buscarmos realizar as mediações educativas no que diz respeito ao trabalho com a linguagem, é importante que essa intervenção contemple as relações entre as condições sócio-históricas, as esferas da atividade, a situação de produção imediata e as características linguísticas que estão imbricadas às mais diferentes práticas sociais. Somente assim, podemos desenvolver as capacidades de linguagem, entendidas aqui conforme apontaram Schneuwly e Dolz (2010), como as aptidões do sujeito para a produção de um gênero em uma situação determinada. Os autores pontuam três dessas capacidades: as de ação, discursivas e linguístico-discursivas. As capacidades de ação requerem do aprendiz a compreensão do contexto de produção, do conteúdo temático,

bem como as representações de um determinado gênero textual no momento de produzir um texto. As capacidades discursivas, por sua vez, correspondem às representações da infraestrutura textual, isto é, a organização do conteúdo temático e sua apresentação na estrutura composicional. Já as capacidades linguístico-discursivas estão relacionadas às representações do indivíduo em relação à construção sobre as operações e recursos de linguagem necessários para a produção/compreensão de um texto (mecanismos de conexão, coesão, vozes que aparecem no texto etc.).

Observar essas capacidades de linguagem antes e durante uma sequência de atividades é importante para que possamos adotar novas estratégias didáticas, visto que “[...] as capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são consideradas como produtos de aprendizagens sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 45).

É nesse movimento que fomos desenvolvendo estratégias didáticas em um ambiente virtual de aprendizagem tendo como pretensão o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a produção de um resumo acadêmico. No entanto, antes de explicitarmos os passos desse percurso, cabe-nos discutir a importância do uso de um AVA na interação dos estudantes.

### **O contexto de produção da pesquisa**

Em meados de 2014, recebemos uma proposta da instituição na qual atuamos como professora para produzir um material a ser utilizado na disciplina de Leitura e Produção de Texto, na modalidade a distância (EAD), presente nas grades curriculares de grande parte dos cursos de graduação da universidade. O material deveria seguir uma ementa, proposta pela instituição, que tinha como foco principal o ensino de leitura e produção de resumos, artigos de opinião e resenhas.

Nesse artigo, conforme já apontamos, analisaremos apenas um momento do curso – a produção do gênero resumo acadêmico. O interesse por esse tema surgiu quando o material produzido foi implantado em 2015 e percebemos que, muitos estudantes, mesmo tendo como suporte o texto base, não se apropriavam das características do gênero.

O curso a distância de Leitura e Produção de Textos era estruturado em doze unidades:

TABELA 1: Estruturação do curso da disciplina de Leitura e Produção de Textos

UNIDADE	TEMA A SER DESENVOLVIDO
Unidade 1	Os gêneros do discurso
Unidade 2	As variedades linguísticas
Unidade 3	O resumo acadêmico: identificando as ideias primárias e secundárias
Unidade 4	O resumo acadêmico: menção ao autor, atos do autor e organizadores textuais
Unidade 5	Resumo Científico
Unidade 6	A estrutura dos artigos científicos
Unidade 7	O artigo de opinião
Unidade 8	Tipos de argumento
Unidade 9	Organizadores textuais
Unidade 10	Resenha de filmes
Unidade 11	Resenha de livros
Unidade 12	Retomando o trabalho com resenhas

Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Cada uma dessas unidades tinha a seguinte configuração: um texto base que continha explicações sobre o conteúdo a ser ensinado. No caso das unidades referentes a essa pesquisa – a unidade 3 e 4 – algumas considerações sobre as especificidades do gênero resumo acadêmico: como identificar ideias primárias e secundárias, como mencionar o autor do texto, como proceder com a sumarização, que verbos utilizar para apresentar os atos do autor do texto a ser resumido e como fazer uso de conectivos.

Além do texto base, os alunos tinham um fórum em que poderiam discutir, tirar dúvidas, conversar com colegas e tutores acerca do conteúdo programado. No entanto, raramente, durante o curso, esse espaço era utilizado.

Cada unidade contava ainda com uma atividade avaliativa. Em 2015, em relação ao gênero em discussão – a unidade 3 apresentava uma atividade de análise de diferentes resumos (identificação de ideias primárias – teses, argumentos, conclusão – , uso adequado ou não de conectivos, menção ao autor, verbos que indicassem os atos do autor etc.) e a unidade 4, por sua vez, uma proposta de produção do gênero resumo acadêmico sobre o texto *Globalização E Ecologia*, de João Soares<sup>24</sup>.

Ao notarmos que, muitas vezes, os estudantes não se apropriavam das características essenciais do gênero resumo e também não utilizavam do fórum para tirar dúvidas ou debater

---

<sup>24</sup> O texto encontra-se disponível em <http://joaobarbeita.blogspot.com/2009/08/globalizacao-e-ecologia.html>. Acesso em 30 de junho de 2018.

a temática com seus tutores e colegas, propusemos uma reformulação no desenvolvimento das atividades e na busca de maior interação no ambiente virtual que pudesse favorecer a aprendizagem.

Em 2016, implantamos um novo modelo de trabalho. Propusemos como atividade avaliativa na unidade 3, uma interação em fórum discutindo a adequação ou não de um resumo do texto “Globalização e Ecologia” e, na unidade 4, a reescrita da produção apresentada na unidade 3 tomando por base as discussões realizadas nesse fórum.

Apresentaremos, na próxima seção, uma análise de parte do processo do ensino de produção do resumo – desde a implantação da primeira versão do material às turmas de 1º semestre de 2015 até as novas estratégias pedagógicas elaboradas e aplicadas em 2016.

### **As capacidades de linguagem desenvolvidas na produção de um resumo acadêmico: contribuições do fórum de discussões**

Para iniciarmos a discussão, inicialmente, apresentaremos um texto produzido por um estudante na unidade 4 do curso de Leitura e Produção de Textos, realizado a distância, em 2015, em que era solicitada a produção de um resumo acadêmico de um artigo intitulado “Globalização e Ecologia”. Lembramos que na unidade anterior, os alunos haviam tido contato com o texto base e com uma atividade avaliativa (feita individualmente e postada ao tutor) de análise de resumos que discutia as características básicas da produção de textos pertencentes a esse gênero. Lembramos também que nas unidades 3 e 4, discutimos sobre a seleção de ideias primárias e secundárias, a necessidade da menção do autor ao longo do texto e de verbos adequados aos atos do autor do texto resumido, bem como a importância do uso de conectivos para ligação de um parágrafo a outro.

Vejamos a produção de um aluno após a realização dessas tarefas:

Quadro 1 – Produção de texto realizada por um aluno que frequentou o curso em 2015.

*Quando o tema globalização é abordado, habitualmente remete-se ao tempo dos portugueses e as ações que sucederam a partir dali, o envolvimento com as sociedades e as culturas em todo o mundo. Os efeitos negativos dessa globalização com a exploração econômica criando o conceito de consumismo vicioso.*

*Nos tempos de hoje o ciclo produtivo de qualquer bem de consumo precede o devastamento da natureza, tornando a vida de todos os seres cada vez mais impróprios.*

*Este marketing consumista tem gerado um volume excessivo de lixo industrial, oriundo de embalagens e desperdícios na qual campanhas voluntárias procuram sensibilizar pessoas e autoridades incapazes gerir esta vergonha.*

*Segundo o autor, a terra é muito sensível aos erros do homem, mesmo que ela tenha demonstrado que é capaz de se recuperar com pequenas agressões, não consegue suportar as grandes, estas se formam por continuas agressões desgastantes, que acumulam consequências irreparáveis.*

*A preocupação atual é o peso sobre a crosta terrestre em função do degelo dos polos e neves das altas montanhas por causa do aquecimento global.*

*Globalização é um fenômeno extremamente abrangente e complexo, ao qual precisamos aprender a viver de forma harmoniosa e pacífica. O planejamento deve prever situações críticas para que nestes casos ingenuamente não seja atribuída a culpa a própria natureza.*

Fonte: Arquivo das pesquisadoras (AVA)

A leitura desse texto permite-nos fazer algumas considerações em relação às capacidades de linguagem. Nota-se que, inicialmente, o aluno apresenta dificuldades nas capacidades de ação, uma vez que não apresenta o título do texto a ser resumido, o autor desse texto, não faz referência à voz enunciativa do texto – características estas esperadas do gênero resumo acadêmico. Ao utilizar a expressão “Segundo o autor” apenas no quarto parágrafo, observamos que o estudante está levando em consideração a situação mais imediata de sua produção – o texto parece funcionar apenas como uma atividade desprovida de interlocução. Aparentemente, o aluno se dirige apenas ao destinatário mais imediato – o seu tutor. Nesse sentido, perde-se a função social que qualquer texto veicula, perde-se o contexto social mais amplo, isto é, o papel social que tanto o produtor quanto seus destinatários assumem no discurso; a finalidade da produção de textos pertencentes a esse gênero parece ser ignorada. Em relação às capacidades discursivas, que fazem referência à estrutura textual, notamos que o estudante apresenta dificuldades em selecionar as ideias principais e excluir os comentários secundários. Há dificuldades ainda em sumarizar o que o texto base da unidade apresentava: o assunto do texto, a tese a ser defendida, os principais argumentos e a conclusão a que chegou

o autor. Além disso, destaque se dá as dificuldades do estudante no que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas à medida que não há o uso adequado de mecanismos de conexão que articulam as partes do texto e, principalmente, o bom gerenciamento da voz do autor ao utilizar a paráfrase. Da forma como o texto está escrito, parece que o estudante assume como suas as informações dadas e o gênero resumo acaba se assemelhando e trazendo características típicas do contexto escolar e do texto dissertativo argumentativo.

Ao observamos que, mesmo o texto base apresentando a necessidade dessas características, o texto produzido pelos alunos apresentava-se muito aquém do que esperávamos de um bom resumo acadêmico.

Por essas razões, considerando e assumindo a linguagem como constitutiva e dialógica e os aportes da teoria bakhtiniana, é que resolvemos (re)pensar algumas estratégias que pudessem auxiliar no desenvolvimento dessas capacidades. E vimos, na interação dos fóruns, essa possibilidade. Apresentamos um texto fictício, produzido por nós, que contemplava os principais problemas observados no texto dos alunos que fizeram a disciplina de Leitura e Produção de Textos em 2015: a falta de referência à autoria do texto a ser resumido, a cópia de trechos do texto original, o uso inadequado dos organizadores textuais e dos verbos que indicavam os atos do autor do texto resumido, o posicionamento do aluno em relação ao tema discutido entre outros. Propomos, então, a seguinte atividade:

#### Quadro 2 – Proposta de atividade apresentada

##### **Atividade Avaliativa – Unidade 3**

##### **ORIENTAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM AVALIATIVO:**

1. Leia com atenção o enunciado da questão que deverá ser respondida no fórum.
2. Retome as indicações de leitura da Unidade.
3. Responda a questão com as suas próprias palavras.
4. Publique a sua resposta no fórum indicado na Sala Virtual. É importante que você participe do fórum, incluindo a sua participação na sequência de respostas.
5. Observe a data-limite de participação no fórum.

## **ENUNCIADO:**

Leia o artigo “Globalização e Ecologia” e observe agora um resumo que fora produzido por um estudante acerca do referido artigo.

Ele diz que a globalização rapidamente alastrou os seus efeitos humanamente negativos, com o colonialismo, a exploração econômica que definiu as áreas geradoras de riquezas materiais a ser exploradas pelas grandes empresas industriais multinacionais que, na sequência, desenvolveram o marketing criador do grande vício do consumismo e da ostentação.

O autor comenta que o hoje qualquer produto traz diversos desgastes na natureza, o que prejudica a vida saudável dos seres humanos.

Apesar do excesso de lixo proveniente da indústria e as extensões flutuantes na vida marítima, a Natureza tem se recuperado dessas agressões.

Em segundo lugar, temos visto a ocorrência de vulcões, sismos e movimentos dos continentes e o aquecimento global.

Eu concordo com o autor quando ele afirma que a Globalização é algo complexo que temos que aprender a conviver, mas acredito que temos que preservar, afinal planejar é prever. Gerir ou governar é precaver contra as piores hipóteses.

**Sua tarefa é discutir com seus colegas, no fórum, os pontos positivos e os desvios apresentados nesse resumo. Além disso, procure discutir estratégias de como corrigir os problemas encontrados. Antes, porém, leia o Texto Base da Unidade 3 que discute sobre como identificar ideias primárias e secundárias e assista ao vídeo explicativo sobre as características importantes desse gênero textual.**

Fonte: Arquivo das pesquisadoras (AVA)

Para a realização dessa atividade, os alunos foram divididos em grupos e alocados em fóruns distintos. Vários fóruns foram, então, formados. Cada estudante conseguia interagir apenas com o seu grupo de discussão. Dividi-los em grupos foi necessário para que as discussões fossem mais produtivas considerando que a turma tinha em média 50 alunos. Os grupos de discussão formados continham no máximo 7 alunos.

Ao colocarmos os estudantes em dialogia utilizando o AVA como instrumento, tínhamos como hipótese que as discussões ali expostas poderiam auxiliar de duas formas: 1) favoreceria a reflexão sobre as características essenciais do gênero resumo acadêmico ainda

não dominadas pelos estudantes, bem como promoveria o desenvolvimento dessas capacidades já que a interação entre o eu e o outro promoveria o que Bakhtin chama de “compreensão responsiva ativa: uma concordância, uma discordância, o completar o que fora dito, ou o preparar para utilizá-lo (BAKHTIN, 2010).

Vejamos a discussão de um dos fóruns ocorridos no ambiente, antes de discutirmos a potencialidade desse tipo de interação:

### Quadro 3 – Discussão realizada em fórum a partir da atividade proposta

*E1<sup>25</sup> - O autor do resumo informou corretamente o assunto do texto, de uma forma bem contextualizado. Foi breve com as palavras e soube transmitir basicamente a mensagem do autor do artigo sobre a globalização e ecologia. Porém, nota-se que o resumo apresenta características pessoais, expõe a opinião do estudante, no trecho: “Eu concordo com o autor”. Deixando de se tornar um resumo de um artigo, para um opinativo. Logo no início do texto, não há indícios/referências de qual texto ele está comentando, iniciando com “Ele diz”. Antes de se iniciar a escrita de um bom resumo, deve-se seguir uma estrutura de ideias primárias. Primeiro ordenar os fatos, analisar as teses do autor e as contrárias, verificar os pontos de vista para obter argumentos e a finalidade do texto/artigo, para assim realizar a conclusão, de forma clara e coerente. Após isso as ideias secundárias, formadas por exemplos e dados.*

*E2 - O resumo sobre a "Globalização e Ecologia" tem muitos pontos negativos que devem ser melhorados para ser coerente a esse gênero. Logo de início para informar o leitor deve ser iniciado com o nome inteiro do autor e não com "ele" como está no resumo, para dar crédito ao autor, e ao longo do texto pode se usar pronomes em relação ao nome.*

*Ele apresenta fatos importantes do texto, mas falta o uso de verbos que indicam o movimento argumentativo do texto, conectivos no resumo que dão continuidade e fazendo com que o resumo flua. E ainda expressa sua própria opinião, o que jamais pode se ocorrer em um resumo. Esses erros comprometem a compreensão do resumo.*

*E3 - O estudante inicia o resumo com o pronome "ele", desvio grave, porque não há como identificar o autor, também não é informado sequer a que texto se refere o resumo, ele até apresenta ideias primárias (Fato, tese, argumento e conclusão), mas de maneira um pouco embaraçosa e confusa.*

*Faz menção da expressão "em segundo lugar" nas não se refere ao primeiro, apresenta sua opinião em duas circunstâncias, o que não é permitido nesse tipo de resumo.*

*E4 - Na minha opinião, o resumo feito pelo aluno, não é o mais adequado, por vários motivos, inicia usando o pronome "ele", ao invés de citar o nome do autor e do texto. Usa errado os conectivos, ele cita "Em segundo lugar, temos visto a ocorrência de vulcões, sismos e movimentos dos continentes e o aquecimento global.", mas não cita o primeiro.*

<sup>25</sup> Os estudantes foram denominados E1, E2, E3, E4 para preservar a identidade dos mesmos.

<i>Para corrigir os problemas, deveria ter identificado as ideias primárias do texto. Exemplo abaixo.</i>		
<b>IDEIAS PRIMÁRIAS</b>		<b>IDEIAS PRIMÁRIAS DO TEXTO GLOBALIZAÇÃO E ECOLOGIA</b>
<b>FATO</b>	<i>Qual o assunto do texto?</i>	<i>Que a globalização rapidamente alastrou os seus efeitos humanamente negativos.</i>
<b>TESE DO AUTOR</b>	<i>O que o autor defende a respeito do fato?</i>	<i>Desgastes na Natureza, que tornam a terra, o mar e o ar cada vez menos próprios à vida saudável aos seres habitantes.</i>
<b>ARGUMENTOS</b>	<i>Por que o autor defende esse ponto de vista?</i>	<i>1) Excesso de lixos provenientes da indústria, da embalagem da comercialização, dos desperdícios, muitas vezes abandonados nas margens das estradas e de caminhos de floresta que se tornam vergonhosas lixeiras ilegais que impunemente infestam as paisagens. 2) No mar já existem grandes extensões de lixeiras flutuantes onde a vida marítima é impossível. 3) O excesso de pressão numa área por efeito de urbanização pesada, vai afetar o equilíbrio de forças internas que poderão criar problemas próximos ou distantes.</i>
<b>CONCLUSÃO</b>	<i>A que conclusão o autor chega em relação à discussão?</i>	<i>Globalização é um fenômeno muito complexo com que temos que aprender a conviver da forma mais pacífica possível e sem demissões ou abdições cívicas.</i>

*Um bom resumo para mim seria mais ou menos assim:*

*João Soares inicia o artigo Globalização e Ecologia dizendo que a globalização mundial alastrou-se rapidamente, com o colonialismo e com a exploração econômica, gerando assim efeitos humanamente negativos.*

*O autor defende que esses efeitos negativos, acabam desgastando a natureza, tornando assim a terra, o mar e o ar, menos próprios a uma vida saudável no planeta.*

*Para ele, o planeta tem cada vez mais lixões a céu aberto, infestando nossas paisagens, mas não só em terra firme, no mar também existem grandes extensões de lixeiras flutuantes, tornando a vida marinha meramente impossível de existir. Sem deixar passar que a urbanização intensa e pesada, acaba gerando os desequilíbrios de forças internas, ocorrendo assim um significativo aumento de tremores, terremotos e tsunamis.*

*João Soares conclui que globalização é um fenômeno altamente complexo, onde nós, seres humanos, devemos aprender a conviver de forma mais pacífica possível, sem abusar do Planeta Terra, pois os abusos excessivos geram consequências gravíssimas e irreparáveis.*

*E3 - Olá [nome do aluno E4], achei o seu texto excelente. O modo como você colocou os pontos no seu texto ficou muito claro.*

*Fonte: Arquivo das pesquisadoras (AVA)*

A partir da interação dos estudantes no AVA, é interessante perceber que uma das características do resumo que não era muito considerada pelos alunos, em 2015, quando essa prática de interação nos fóruns não era realizada, aparece marcadamente nos enunciados dos alunos. E1, E2, E3 e E4 confirmam a necessidade do produtor de resumos contextualizar os seus destinatários acerca de quem é o autor, qual o título do texto a ser resumido, atentando-se a finalidade do gênero, isto é, de sumarizar as ideias principais do texto original.

Nessa interação, notamos, ainda, que os alunos se atentam à capacidade discursiva à medida que ressaltam a importância de se resgatar do texto original a tese, os argumentos e a conclusão. E1, apenas apresenta a necessidade de se atentar a esses pontos, mas não discute se o estudante faz corretamente esse procedimento. Eis que E3 vem no sentido de completar o posicionamento da colega, acrescentando que o estudante “até apresenta ideias primárias (Fato, tese, argumento e conclusão), mas é refutada por E4 quando afirma que o autor do resumo em discussão deveria atentar-se às ideias primárias do texto. E4, para justificar seu posicionamento, ainda expõe uma tabela apresentando esses pontos e ganha a concordância de E3 que até então acreditara que o autor do texto resumido havia recuperado as ideias principais do texto original.

Acreditamos que essas reflexões só foram possíveis em um curso de Educação a Distância, à medida que os estudantes foram colocados em dialogia, em uma posição de interação possibilitada, nesse espaço, pelos fóruns de discussões. A aprendizagem ocorre, nesse sentido, a partir das contribuições do outro o que nos leva a afirmar que

[...] cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...] é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva [...] o enunciado dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação (BAKHTIN, 2010, p. 297).

Cabe ressaltar também que além da discussão sobre o contexto de produção do texto – a capacidade de ação, sobre a estrutura do gênero – capacidade discursiva, os alunos ainda discutem a adequação (ou não) dos aspectos linguístico-discursivos. E2 afirma que o texto requer o uso de conectivos, o que é complementado por E3 quando afirma “Faz menção da expressão ‘em segundo lugar’ mas não se refere ao primeiro”. Também encontramos, além dos apontamentos referentes aos organizadores textuais, a discussão acerca da falta do “uso de verbos que indicam o movimento argumentativo do texto”.

A partir das trocas e discussões realizadas, analisemos o resumo produzido por E4, em 2016, após esses momentos interativos no AVA:

Quadro 4 – Produção de texto realizada por um aluno que frequentou o curso em 2016.

*João Soares inicia o artigo Globalização e Ecologia dizendo que a globalização mundial alastrou-se rapidamente, com o colonialismo e com a exploração econômica, gerando assim efeitos humanamente negativos.*

*O autor defende que esses efeitos negativos, acabam desgastando a natureza, tornando assim a terra, o mar e o ar, menos próprios a uma vida saudável no planeta.*

*Para ele, o planeta tem cada vez mais lixões a céu aberto, infestando nossas paisagens, mas não só em terra firme, no mar também existem grandes extensões de lixeiras flutuantes, tornando a vida marinha meramente impossível de existir. Sem deixar passar que a urbanização intensa e pesada, acaba gerando os desequilíbrios de forças internas, ocorrendo assim um significativo aumento de tremores, terremotos e tsunamis.*

*João Soares conclui que globalização é um fenômeno altamente complexo, onde nós, seres humanos, devemos aprender a conviver de forma mais pacífica possível, sem abusar do Planeta Terra, pois os abusos excessivos geram consequências gravíssimas e irreparáveis.*

Fonte: Arquivo das pesquisadoras (AVA)

Ao contrário do texto produzido inicialmente por um estudante participante da disciplina de Leitura e Produção de Textos em 2015, observamos que E4 apresenta um desenvolvimento no que se refere à capacidade de ação à medida que ao fazer menção ao autor, ao texto resumido leva em consideração seus leitores potenciais (no plural). Notamos um desenvolvimento também na capacidade de ação, visto que o estudante desenvolve o texto apresentando as ideias primárias do texto conforme apresentado na tabela do fórum – recupera assim, o assunto do texto, a tese, os principais argumentos e a conclusão. Além disso, há, em relação ao primeiro texto, um desenvolvimento nas capacidades linguístico-discursivas visto que, embora não tenha apresentado adequadamente os mecanismos de conexão, o aluno consegue gerenciar as vozes presentes no texto a partir de diferentes elementos de coesão. Exemplo disso, são as formas de retomar o autor que o estudante utiliza: nome completo (João Soares), pronomes (ele), a expressão “o autor”.

O desenvolvimento dessas capacidades revela que “[...] sem levar em conta a relação do falante com o outro e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso” (BAKHTIN, 2010, p. 304).

Por isso, acreditamos que esse desenvolvimento não pode ser atribuído apenas a atividade realizada ou à ferramenta utilizada que, de fato, contribuíram significativamente para a aprendizagem, mas, em especial, a todo processo de interação ocorrido entre os participantes dessa disciplina. Essa afirmação decorre da ideia de que

[...] os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como 'produto' deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas. (Geraldi, 1997, p. 6).

Logo, é preciso destacar que, integrando o processo da escrita acadêmica, em especial do gênero resumo, tivemos vários aspectos que devem ser considerados. A respeito destes, passaremos a refletir na seção que encerra esta pesquisa.

### **Considerações finais**

Neste artigo, conforme apontamos, buscamos analisar que capacidades de linguagem são desenvolvidas na produção de um resumo acadêmico a partir de uma sequência de atividades que foi desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem. Como professoras de disciplinas que tematizam a leitura e a escrita, reconhecemos que a linguagem acadêmica precisa ser ensinada, uma vez que os textos pertencentes a essa esfera de circulação não fazem parte do letramento escolar, ao contrário, os textos são apresentados aos discentes no ingresso do ensino superior, momento em que o letramento acadêmico passa a ser uma exigência para essa esfera social de uso da linguagem. Para realizar essas produções, portanto, eles necessitam se apropriar de diferentes capacidades de linguagem que circulam nessa esfera, no meio acadêmico.

Foi nesse sentido que desenvolvemos uma sequência de atividades cuja realização ocorreu em uma disciplina a distância – Leitura e Produção de Textos – com o intuito de levar os alunos a se familiarizarem com alguns gêneros que circulam na universidade. No entanto, as primeiras produções que foram analisadas mostraram-nos que os estudantes poucos se apropriavam das características do gênero, isto é, os textos apresentavam problemas em relação ao contexto de produção, à estrutura composicional e aos aspectos linguísticos.

Tendo em vista esse cenário, buscamos repensar as estratégias de ensino e vimos nos fóruns uma possibilidade de atuação: procuramos colocar os alunos em dialogia, em interação para que as atividades a serem realizadas não ficassem restritas e destinadas ao tutor. Através dos fóruns, os estudantes puderam interagir uns com os outros, puderam trocar ideias, puderam compartilhar conhecimentos.

Notamos que, no caso específico do tema dessa pesquisa – a produção de resumo acadêmico – que, a partir desse espaço virtual, os estudantes puderam problematizar e refletir sobre as características do gênero, puderam ainda opinar sobre a produção apresentada, bem como mudar seus posicionamentos a partir dos enunciados dos outros.

E, nesse movimento interlocutivo, as capacidades de linguagem foram sendo desenvolvidas, o que pôde ser verificado no texto produzido por um dos estudantes, após essas discussões realizadas com outros participantes da disciplina. Notamos, nesse caso, o desenvolvimento da *capacidade de ação*, isto é, a percepção da produção e endereçamento não se restringirem aos leitores imediatos, mas a um leitor que está além da sala de aula; da *capacidade discursiva*, à medida que o aluno consegue recuperar as ideias primárias do texto original – fato, tese, argumentos e conclusão; e, ainda, da *capacidade linguístico-discursiva*, apresentando aspectos relacionados à coesão e ao gerenciamento das vozes de quem enuncia no texto original.

Dentre as reflexões suscitadas com essa experiência, destaca-se a importância do trabalho colaborativo permitido via uma interação online. Nesse sentido, esperamos que esse artigo inaugure reflexões acerca do ensino dos diferentes gêneros que circulam no ambiente acadêmico e da necessidade de professores, das mais diversas áreas, voltarem o olhar para estratégias que possam minimizar as dificuldades de leitura e escrita daqueles que ocupam os bancos universitários sem ignorar, porém, que as tecnologias digitais podem ser significativas aliadas nesse processo.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2010.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T., CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Gêneros Textuais e Formação Inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

\_\_\_\_\_, A.; VIANNA, C.; DE GRANDE, P. **A iniciação científica como prática social: desvendando os “mistérios” do letramento acadêmico na licenciatura**, 2013. Disponível em <http://www.letramento.iel.unicamp.br>. Acesso em 29 de mai. 2018.

MORETTO, M. **Um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso e uma perspectiva de trabalho em sala de aula**. [Tese de Doutorado, Universidade São Francisco], 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

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

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

## ASPECTOS MORFOSINTÁCTICOS DE LA EVIDENCIALIDAD EN ARTÍCULOS DE J-BLOGS ESCRITOS EN LENGUA ESPAÑOLA<sup>26</sup>

Daniel Stephanye Filgueiras da SILVA<sup>27</sup>

Nadja Paulino Pessoa PRATA<sup>28</sup>

Izabel Larissa Lucena SILVA<sup>29</sup>

**Resumen:** Desde una perspectiva funcionalista, se investigan los aspectos morfosintácticos de la *evidencialidad* en “artículos” de opinión publicados en J-blogs escritos en lengua española. La evidencialidad se constituye como una categoría lingüística responsable por indicar la fuente de la información o el modo de obtención de la información, puede manifestarse en las lenguas naturales por medios lexicales y/o gramaticales. En este trabajo, se busca describir y analizar las formas de manifestación de la evidencialidad en artículos de opinión escritos en lengua española y publicados en j-blogs, considerando la correlación entre forma y función. Como soporte teórico-metodológico, se adopta los postulados de la Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008). Para esa perspectiva, la expresión lingüística tiene su función definida en la interacción social, lo que lleva a comprender la estructura lingüística como el correlato de funciones cognitivas y discursivas establecidas en el contexto comunicativo. A partir de los análisis, se percibe que el contexto morfosintáctico más frecuente es el de la *expresión lingüística* con un 54,02% de los casos. La clase morfológica en la que más ocurre la marcación de la evidencialidad es el *verbo* en 71,3% y la posición de la marca evidencial es la medial, que ocurre en 57,05% del

---

<sup>26</sup> Esta investigación se vincula al proyecto *A evidencialidade em textos jornalísticos: uma análise funcionalista em língua espanhola*, coordinado por la profesora Dra. Nadja Paulino Pessoa Prata (DLE/UFC), a partir del cual se hizo el trabajo de conclusión de curso (TCC) titulado *La evidencialidad en lengua española: un análisis funcionalista en artículos de J-blogs*.

<sup>27</sup> Licenciado en “Letras-Espanhol” por la “Universidade Federal do Ceará” (UFC), Centro de Humanidades, en Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: [danielsilva4356@gmail.com](mailto:danielsilva4356@gmail.com)

<sup>28</sup> Doctora en Lingüística. Profesora del “Departamento de Letras Estrangeiras” de la “Universidade Federal do Ceará” (DLE/UFC) y del “Programa de Pós-Graduação em Linguística” (PPGL/UFC), en Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: [nadja.prata@gmail.com](mailto:nadja.prata@gmail.com)

<sup>29</sup> Doctora en Lingüística. Profesora del “Instituto de Humanidades e Letras” en la “Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira” (UNILAB), en Redenção, Ceará, Brasil. E-mail: [izabel\\_larissa@unilab.edu.br](mailto:izabel_larissa@unilab.edu.br)

total. Dicha organización morfosintáctica revela un alineamiento entre el dominio conceptual-funcional de la evidencialidad y su codificación en el *corpus* investigado.

**Palabras-clave:** Funcionalismo. Evidencialidad. Lengua Española. Artículos de J-blog.

### **Introducción**

La perspectiva funcionalista concibe la lengua como objeto de interacción y acción social. Además, se constituye por el análisis basado en la relación entre las formas lingüísticas y las funciones que estas desempeñan en el uso real. Es decir, se interesa por investigar la gramática de las lenguas en un cuadro general de situación comunicativa compuesto por el propósito comunicativo, sus participantes y el contexto social (NICHOLS, 1984), lo que lo lleva a “priorizar sus análisis en las funciones de las unidades lingüísticas y no en sus aspectos formales” (SILVA, 2013, p. 27). Esto permite decir que el estudio de una lengua no debe basarse solo en aspectos puramente lingüísticos, pero también en los extralingüísticos, puesto que ellos pueden condicionar el uso de las expresiones de una lengua.

Uno de los presupuestos funcionalista es que la lengua desempeña funciones que son externas al sistema en sí mismo, como la de la comunicación. Los seres humanos poseen esa característica interactiva y por medio de alguna estructura morfosintáctica se consigue alcanzarla, una vez que “[...] la estructura morfosintáctica de las lenguas naturales se relaciona a las propiedades pragmáticas y semánticas originadas en la cognición humana y en la comunicación inter-humana [...]” (SILVA, 2013, p. 28). Desde esta perspectiva, la lengua sirve para mantener, corregir y ampliar informaciones pragmáticas entre los hablantes y sus interlocutores, como aclaran los autores de la Gramática Discursivo-Funcional (GDF), sobre la cual se apoya este estudio.

El lenguaje, por lo tanto, se lo ve como un instrumento fundamental que los hablantes utilizan para externar contenidos relacionados al mundo a su alrededor. Todos los días los hablantes por medio del lenguaje a la hora de construir sus enunciados utilizan unidades que permiten expresar el origen de la información y acceder a la fuente de tal contenido. Otro punto importante es que estas unidades también permiten acceder al modo como tal información se obtuvo. Estas unidades se las nombran *evidencialidad* y pueden manifestarse por medios *lexicales* y/o *gramaticales*. Constituye pues un fenómeno cognitivo universal que se manifiesta en lenguas naturales y que varía de lengua a lengua. Según Silva (2013, p. 50), ese fenómeno se define como un “dominio funcional responsable por el origen de la

información” y permite explicitar no solo la fuente del contenido informado como el modo de obtención de ese contenido, además permite también relacionar grados de comprometimiento del hablante frente a lo que informa.

Así a la *evidencialidad* se considera como la categoría lingüística que marca el origen de las informaciones y constituye el objeto de investigación de este trabajo, cuyo tiene como objetivo es el análisis de este fenómeno lingüístico en artículos ubicados en J-blogs españoles escritos en lengua española desde una perspectiva funcionalista.

El artículo de J-blogs se trata de un género periodístico, que forma parte del cotidiano de las personas y trae informaciones de carácter diversificado que son importantes para los lectores que buscan por este conocimiento de modo puntual, puesto que cada J-blog o *bitácora* trata de un tema específico. Otro punto importante es el hecho de que el artículo es un género de opinión que tiene como objetivo influenciar/cambiar el punto de vista del lector y para ello se utiliza de estrategias como el uso de argumentos y contra-argumentos por medio del habla de otro(s). Se cree que esta investigación se presenta como relevante en lo que dice respecto a comprender la correlación entre el plano cognitivo-discursivo y el plano lingüístico en la manifestación del dominio funcional de la evidencialidad en lengua española en el contexto de *Web*.

En relación a la estructura retórica, este trabajo se presenta del siguiente esquema: (i) el resumen, que trae una explicación corta sobre la investigación; (ii) la introducción, que busca enseñarle al lector de modo resumido a que se propone el trabajo; (iii) un apartado en el que se explica sobre la categoría de la evidencialidad; (iv) un apartado sobre la Gramática Discursivo-Funcional, responsable por nortear teóricamente esta investigación; (v) la metodología utilizada para alcanzar los objetivos propuestos; (vi) los análisis obtenidos a partir del *corpus* utilizado en esta investigación; (vii) las consideraciones finales; y, finalmente, (viii) las referencias bibliográficas que rigieron el presente trabajo.

### **La categoría evidencialidad en los sistemas lingüísticos: una visión general**

Según Bermúdez (2005, p. 5), “la evidencialidad es el dominio semántico relacionado con la fuente de la información expresada en un enunciado.” Así se comprende que los marcadores evidenciales se configuran como formas lingüísticas cuyo significado es una referencia acerca de la fuente de información.

En lo que atañe a la clasificación para los tipos de evidenciales expresos en las lenguas naturales, de un modo general, en sistemas gramaticalizados, se verifica por lo menos tres

tipos de evidencias: (i) la directa (visual o no visual – el hablante es la fuente y afirma haber obtenido la información de modo directo por medio sensorial), (ii) la menos directa (el hablante es la fuente y afirma haber derivado la información por medio de una inferencia) y (iii) la indirecta (el hablante no es la fuente, sino otro, y afirma haber obtenido la información por medio de un relato de 2ª. o 3ª. mano) (WILLET, 1988; CASSEB-GALVÃO, 2001).

En sistemas evidenciales menos gramaticalizados, hay una tendencia a hacerse una distinción entre los tipos evidenciales solamente entre evidencia directa (“de primera mano”) y evidencia indirecta (“no de primera mano”). Asimismo en el caso de sistemas evidenciales esencialmente lexicales, la evidencia directa parecer constituir la forma no marcada de manifestación de la fuente de la información, tal como lo propone Anderson (1986), cuando constata que los evidenciales son raramente empleados cuando el hablante observa directamente un evento, sólo en sentido enfático.

En español, así como muchas lenguas europeas, la expresión de la evidencialidad ocurre más frecuentemente por medios lexicales que gramaticales. Esto no constituye un paradigma sistemático, pero es una observación interesante. Lenguas, como el quechua, por ejemplo, hacen la indicación de la fuente con “morfemas ({-mi} y {-si}) para señalar que la información se obtuvo de testimonio personal o de segunda mano” (PRATA, 2012, p. 882), es decir, se marca el modo de obtención de esta información.

Para Aikhenvald (2003, p. 1-2), “[...] las lenguas presentan alguna forma de marcar o hacer referencia a la fuente de la información, pero ni todas van a marcarla de modo gramatical.” Además, según la autora, marcar una fuente de información conlleva también en la indicación del modo como tal información fue adquirida. Esta autora comparte una visión estricta de evidencialidad concibiéndola como una categoría lingüística manifestada por medios gramaticales, pero deja claro que no todas las lenguas la presentan como tal y que existe una variación en distintos tipos de marcar dicho fenómeno. Así, algunas lenguas poseen unos marcadores adecuados para informaciones reportadas por terceros<sup>30</sup>. El inglés, el portugués y el español, por ejemplo, manifiestan la fuente de la información utilizando mecanismos lexicales y, por lo tanto, poseen “estrategias evidenciales” (AIKHENVALD 2003 *apud* GONZÁLEZ VERGARA, 2011, p. 151), y no una categoría evidencial gramatical (SILVA, 2013). En sistemas lingüísticos de mecanismos lexicales como forma de expresar la

---

<sup>30</sup> Texto original: “Not all languages have ‘evidentiality’ as a grammatical category, and those that do vary in how many types of evidence they mark. Some have a marker just for information reported by someone else.”

*Evidencialidad*, el hablante tiene a su favor diferentes evidenciales disponibles para elegir. Eso difiere de lo que ocurre con lenguas que poseen expresión evidencial gramatical, puesto que, de modo obligatorio, el hablante tiene que rellenar su enunciado con una marca evidencial específica.

Según Estrada (2013, p. 99), la lengua española está insertada entre las que codifican la evidencialidad por medio de distintos recursos, es decir, lexicales y gramaticales. Autores como Bermúdez (2004, p. 13) hablan de una gramaticalización parcial. Para el autor, además de presentar esas *estrategias evidenciales* (o más bien *unidades morfosintácticas*), el español también codifica algunos usos de tiempos verbales, como por ejemplo, el futuro, el condicional y el imperfecto con valor evidencial. En resumen, el español se configura como una lengua en que la expresión del fenómeno evidencial no es obligatoria, lo que conlleva un abanico más amplio de formas lingüísticas utilizadas en la expresión de significados evidenciales.

Esas *estrategias gramaticales de expresión de la evidencialidad* son ejemplificadas por González Vergara (2011, p. 151) como “uso sistemático de morfemas, palabras de categorías funcionales o construcciones sintácticas que codifican un significado relacionado con la fuente de información, a veces sin conciencia clara del valor expresado por parte del hablante.”. El autor diferencia las marcas gramaticales de las formas y/o unidades lexicales por medio del significado evidencial, puesto que en las formas lexicales la manifestación es más transparente que en las gramaticales.

Esta investigación se preocupa por estudiar los aspectos morfosintácticos de la expresión de la evidencialidad en la codificación por medios lexicales en artículos publicados en J-blogs escritos en español peninsular. Los análisis se basan en la observación y descripción de la utilización de estos marcadores, bien como, de la formas elegidas por los escritores en busca de concretizar sus intenciones comunicativas.

### **El modelo de Gramática Discursivo-Funcional: una mirada hacia el Nivel Morfosintáctico**

La GDF asume que la descripción lingüística debe partir de la intención comunicativa del hablante, la cual se concibe como un Componente Gramatical de una teoría de interacción verbal, que se une sistemáticamente a un Componente Conceptual, a un Componente Contextual y a un Componente de Salida (de Expresión). Es por medio de las operaciones de

Formulación y de Codificación que ocurre la interacción entre el Componente Gramatical y los Componentes Conceptuales (cognitivo), Contextual (comunicativo) y de Salida (output). La operación de Formulación se relaciona con las configuraciones semánticas y pragmáticas relevantes en las lenguas, y la operación de Codificación se relaciona con la forma morfosintáctica y fonológica que las configuraciones semánticas y pragmáticas realizan en las lenguas (HENGEVELD, MACKENZIE, 2008, p.12).

En el Componente Gramatical, se distinguen los niveles Interpersonal (Pragmático), Representativo (Semántico), Morfosintáctico y Fonológico, en este orden jerárquico. El Nivel Interpersonal representa una expresión lingüística en términos de su función comunicativa. El Nivel Representativo se relaciona con los aspectos semánticos de las unidades lingüísticas. El Nivel Morfosintáctico se refiere a la operación de Codificación. Es, según Hengeveld y Mackenzie (2008), "alimentado" por los niveles Interpersonal y Representacional. Esto significa que mucho de lo que ocurre en el Nivel Morfosintáctico está motivado por factores pragmáticos y cognitivos (relación de iconicidad).

En el Nivel Morfosintáctico, la descripción lingüística se realiza con base en las siguientes unidades jerárquicamente ordenadas: Expresión Lingüística (Le), Oración (Cl)<sup>31</sup>, Sintagma (Xp)<sup>32</sup> y Palabra (Xw). Todavía, Hengeveld; Mackenzie (2008, p. 291 - 292), se distingue, dentro de cada Palabras, Morfemas (Xs) y Afijos (Aff). Una expresión lingüística (Le) se define como cualquier conjunto de, por lo menos, una unidad morfosintáctica, que puede estar compuesta por Oraciones, Sintagmas y Palabras.

Conforme los autores, hay tres tipos de alineamiento entre los niveles:

- a) alineamiento interpersonal: la organización morfosintáctica refleja la organización del Nivel Interpersonal, en términos de las funciones pragmáticas y de las propiedades referenciales de las unidades lingüísticas;
- b) alineamiento representacional: la organización morfosintáctica refleja la organización del Nivel Representativo en lo que atañe a la funciones semánticas y a su designación;

---

<sup>31</sup> O Cláusula (Clause). Constituye un agrupamiento de uno o más Sintagmas y posiblemente Palabras, caracterizado por un patrón para la ordenación de los Sintagmas.

<sup>32</sup> Se caracteriza por tener un núcleo (ítem lexical) que se transmite desde el nivel Interpersonal o del nivel Representativo.

- c) alineamiento morfosintáctico: la organización morfosintáctica tiene su propia estructuración en términos de las funciones sintácticas y de la complejidad de los constituyentes, no siendo un ‘espejo fiel’ de la organización de los niveles Interpersonal o Representativo (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 317).

Es importante recordar que aún el Nivel Morfosintáctico puede reflejar unidades de los niveles Interpersonal y Representacional, como puede ser para el caso de la evidencialidad.

### **Metodología de investigación: el *corpus* y los procedimientos analíticos**

Considerando el carácter funcionalista de la investigación, se utilizó un *corpus* constituido de ocurrencias reales de lengua, recolectados de artículos ubicados en blogs de periódicos de amplia circulación social, lo que se conoce como “artículo de j-blogs”. El *corpus*, por lo tanto, se constituye por muestras de lengua extraídas de dos periódicos de la actualidad (P1 y P2), en sus versiones *online*, con temáticas diversificadas y que están entre los dos más leídos de España, con base en los datos de la *Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación* (AIMC, oct. 2015/mayo. 2016).<sup>33</sup>

Según Ohuschi y Barbos (2011, p. 305), el artículo es un género argumentativo asociado al dominio social de la “discusión de asuntos sociales controversias que objetiva un posicionamiento crítico, [...] exigiendo para tal sustentación y toma de posicionamiento.”. Este género está ubicado en la esfera periodística y se trata de un género que circula en publicaciones (actualmente en versiones *online*) de revistas y periódicos. Tiene una periodicidad que puede ser diaria, semanal, quincenal o mensual. Generalmente se insiere en un apartado específico, puesto que tiene como objetivo discutir sobre distintas temáticas que tiene relevancia para la sociedad.

El artículo puede denominarse también artículo firmado, pues se trata de un género en el que el escritor expone su punto de vista y no siempre se trata de “[...] una autoridad en el asunto abordado.” (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009, p. 3). El artículo también puede ser escrito por un experto en determinado tema, es decir, no siempre se trata de un periodista, más

---

<sup>33</sup> El *corpus* tiene 10.356 palabras, así distribuidas: Periódico 1 con 5.167 palabras y Periódico 2 con 5.189 palabras. Las nomenclaturas P1 (para el periódico 1) y P2 (para el periódico 2) se basa en el hecho de que esta investigación se preocupa en describir y analizar al fenómeno *evidencialidad* y no a los periódicos específicamente.

bien un colaborador interno o no al periódico (RODRIGUES, 2001, p. 125), puede que sea un experto invitado a escribir sobre un tema relevante, una figura que tenga una cierta credibilidad y que tenga propiedad para hablar sobre determinado asunto. Estos escritores<sup>34</sup> se identifican y tienen una libertad para exponer su opinión. Ellos discuten temáticas distintas de orden económica, social, política y/o cultural. En este género, el más interesante es el análisis y posición del autor.

Los J-blogs del inglés *journalist blog*, según Palomo Torres (2004, p. 74), se denominan a los *blogs* denominados en la *jerga* de la comunicación, a las *webs* creadas por los profesionales que trabajan con la información. El *blog* o *weblog* o *bitácora* es una herramienta de interacción entre los individuos. Conforme Colussi (2014, p. 96), el hecho de ser “el blog un medio de comunicación en constante evolución de formato [...] su definición está en un proceso de constante reformulación.”. Badillo (2010, p. 155) dice que la información que adquirió el *status* de “periodística” se construye bajo ciertos aspectos con el paso del tiempo. Así se puede decir que la información vehiculada por los *bloggers* se define como *información blog*. Ese autor afirma que este tipo de información presenta dos aspectos importantes: (1) las transformaciones que las dinámicas virtuales permiten relacionadas a la información; y (2) las que permite el medio de comunicación. El mundo virtual forma parte de la actual vida social y los aparatos tecnológicos tienen su lugar de prestigio ya que es por medio de ellos que las personas buscan constantemente las informaciones que juzgan necesarias.

El trabajo parte de dos tipos de análisis enfocado en los aspectos morfosintácticos: (1) un análisis cuantitativo (utilizando el programa computacional SPSS); (2) un análisis cualitativo (inter-relación de los datos a partir de la orientación funcionalista), con base en las categorías conforme el Cuadro 1.

Cuadro 1 – Categorías de análisis relativas a los aspectos morfosintácticos

<b>Contexto de manifestación de la evidencialidad</b>	Expresión lingüística
	Oración
	Sintagma

---

<sup>34</sup> En el presente trabajo se utiliza este término para designar a los colaboradores, internos al periódico o no. Es decir, abarca tanto a los periodistas profesionales como a los expertos que escriben para los periódicos y que no son periodistas.

	Palabra
<b>Clase morfológica de la marca evidencial</b>	Sustantivo
	Verbo
	Adjetivo
	Adverbio
	Preposición
<b>Posición de la marca evidencial</b>	Inicial
	Medial
	Final

Fuente: Categorías basadas en Silva (2013)

Dichas categorías se basan en Silva (2013), quien investigó la evidencialidad en portugués y que tiene como aporte teórico la Gramática Discursivo-Funcional, que sirve de fundamento para el análisis de las categorías relativas al nivel Morfosintáctico para el español.

### **El Nivel Morfosintáctico de la evidencialidad en “artículo en J-blogs” escritos en lengua española**

Desde la perspectiva de la GDF (2008), el Nivel Morfosintáctico es responsable por la codificación de las informaciones semánticas y pragmáticas en unidades lingüísticas representadas estructuralmente. Para esta investigación se considera, a partir de Silva (2013), tres categorías de análisis como aparecen en el Cuadro 1.

A continuación, se presentan los resultados de los análisis cuantitativos y cualitativos del contexto morfosintáctico de la marca de evidencialidad en el *corpus*, en el cual se encontró 87 casos.

#### **(1) Contexto morfosintáctico de la marca de evidencialidad**

Silva (2013, p. 179) menciona la discusión existente sobre la cuestión de la marca de evidencialidad formar parte del “[...] contenido principal de la proposición o constituir [...] comentario respecto a esa proposición.”. Esa autora, a partir de Boye; Harder (2009 *apud* SILVA, 2013) considera la noción de ‘alcance’ como definidor de la evidencialidad, una vez que el “‘alcance’ de un significado dado se configura a como el significado de una dada aplicación”.

La marca de evidencialidad debe presentar, en su aplicación, un contenido de verdad en sí mismo. Se considera, en esta investigación, las siguientes unidades para los análisis descriptivos del contexto (alcance) morfosintáctico: *expresión lingüística*, *oración*, *sintagma* y *palabra*.

Tras el análisis de los datos, se verifica que el contexto morfosintáctico más frecuente en el *corpus* es el de la *expresión lingüística* con el 54,02%. La *oración* es el segundo contexto que más ocurre en el *corpus*, con el 34,48%. El *sintagma* ocurre en 6,9% y la *palabra* ocurre en 4,6%.

La *expresión lingüística* es la manifestación de la representación semántica en el plan morfosintáctico. Ella puede estar compuesta por más de una oración, como en (1) y (2)<sup>35</sup>:

(1) Esta es la realidad de partida, en la que se puede y debe intervenir, según enfatizó Miquel Angel Essomba, comisionado de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, con ayuda social. (P2)

(2) En segundo lugar, **como señala** Alex Grijelmo, que supervisa el Libro de Estilo de este periódico desde hace años: “La ley que cita la lectora no es de aplicación a los periódicos, sino a la Administración. No hay ninguna ley que le diga a la prensa española cómo debe escribir nada”. (P2)

Se observa que estos dos casos presentan las unidades lingüísticas necesarias para el enunciado de naturaleza evidencial. En (1), la fuente se manifiesta por medio del sustantivo propio *Miquel Angel Essomba* y se enfatiza por medio de la construcción apositiva *comisionado de Educación del ayuntamiento de Barcelona*. La marca evidencial y la fuente de la información están intercaladas entre el contenido comunicado. Este contenido está formado de más de una oración, lo que conlleva a una *expresión lingüística*, en el caso la expresión: *Esta es la realidad de partida y se puede y debe intervenir con ayuda social*.

En (2), el contenido aseverado aparece después de la marca evidencial y de la fuente, *Alex Grijelmo*. Este contenido está formado de una estructura compleja encadenada por varias oraciones seguidas una tras otra. Se observa que el alcance del significado evidencial abarca a todas esas estructuras, visto que se configuran como el contenido reportado por el escritor.

---

<sup>35</sup> La negrilla marca el elemento evidencial. El subrayado indica el ‘alcance’ del elemento evidencial.

Vale resaltar que, en ambos casos, las marcas de evidencialidad están formadas por dos unidades lingüísticas, una preposición y un verbo, *según enfatizó* en (1) y *como señala* en (2).

La *oración* aparece como el segundo contexto más frecuente en el *corpus* sumando 28 casos, como los encontrados en (3) y (4):

(3) **Para** Telecinco ya era ganadora la semana pasada. (P1)

(4) Se fue a hablar con varios sacerdotes y todos le **dijeron que era una llamada clara** (¿cuántas cabinas hay en el cielo?). (P1)

En ambos casos, el alcance de las marcas evidenciales, en negrilla, abarcan oraciones simples, que están subrayadas. Los dos ejemplos tratan de contenidos reportados por fuentes *terceras definidas*, en (3) *Telecinco* y en (4) *varios sacerdotes*, que aunque parezca a principio una fuente indefinida, a causa del determinativo *varios*, el pronombre *todos* que sigue en la estructura retoma la fuente y la define, delimitando como conocido el conjunto de sacerdotes que aseveraron dicho contenido.

Como se ve, el *sintagma* y la *palabra* suman juntos el 11,5% de los casos y se configuran como los contextos menos frecuentes en el *corpus* analizado. Probablemente, esto ocurre a causa de que el género “artículo”, por ser de carácter de opinión, necesite de construcciones predicativas más complejas que le permita al escritor construir sus argumentos y contra-argumentos de modo más completo a fin de alcanzar su objetivo comunicativo. Es decir, por medio de estructuras más elaboradas/extensas para convencer al lector a considerar su opinión. De hecho, los sintagmas y las palabras no proporcionan una predicación más compleja que abarque el amalgamado de informaciones necesarias para llevar a los lectores contenidos más amplios y quizá más completos. Véase (5), (6) y (7), en los cuales el contenido comunicado se forma por sintagmas o palabras:

(5) Amazon **ha anunciado** hoy el Kindle más delgado y de diseño más atrevido, Oasis. (P1)

(6) **“Tongo, engaño, juego sucio...”** son algunas de las perlas que los partidarios de Carlos **soltaron** en la Red Social. (P1)

(7) **Lo dice** la monja que les va a enseñar a ser novicias. (P1)

Se observa, en (5) y (6), que el marcador de evidencialidad incide sobre encadenamientos de sintagmas nominales, es decir, en (5), la marca incide sobre toda la construcción *el Kindle más delgado y de diseño más atrevido, Oasis*, que se pospone a la fuente y a la marca y, en (6), al contenido “*Tongo, engaño, juego sucio...*” que distinto de (5) se pone al inicio del enunciado. Se resalta que ambos casos se tratan de contenidos reportados por el escritor. En (7), se trata de una reportación, en la cual el clítico funciona anafóricamente remitiendo a una expresión ya mencionada previamente dentro del contexto lingüístico por la fuente *la monja*. Así, se considera en este caso no la expresión a la que el pronombre se refiere, sino al pronombre en sí mismo, visto que dentro de esa estructura el escritor eligió borrar todo el contenido sustituyéndolo por *lo*, puesto que discursivamente, es posible recuperarlo.

A continuación, se presentan los resultados relacionados a la clase morfológica de la evidencialidad.

## (2) *Clase morfológica*

Según Aikhenvald (2003, p. 1-2), ni todas lenguas van a marcar la evidencialidad de modo gramatical, es decir, ni todas presentan una categoría gramatical responsable por dicho fenómeno. Según la autora, hay lenguas que utilizan unidades lexicales de distintas clases morfológicas como, por ejemplo, los verbos, expresiones adverbiales etc.

Otro autor, González Vergara (2011, p. 151), considera que, además de morfemas, hay lenguas que marcan la evidencialidad por medio de palabras de distintas categorías funcionales o construcciones sintácticas. Para Bermúdez (2004, p. 13), las *estrategias evidenciales* utilizadas para marcar este fenómeno en español son expresadas por unidades morfosintácticas y ciertos usos de tiempos verbales, tales como, el futuro, el condicional y el imperfecto.

De este modo, siguiendo Silva (2013), se consideraron los siguientes criterios, para los tipos de clases morfológicas que se suelen marcar la evidencialidad en lengua española: (i) *verbo*; (ii) *adjetivo*; (iii) *sustantivo*; (iv) *adverbio*; y (v) *preposición*. Se resalta que, en algunos casos, en los que las marcas se manifiestan por medio de expresiones compuestas por palabras pertenecientes a distintas clases, se ha privilegiado clasificarlas basado en el núcleo de dicha expresión.

En el *corpus* analizado, la clase morfológica que más ocurre para la marcación de la evidencialidad es el *verbo* con el 71,3%, seguida de la *preposición* con 20,7%. En tercer lugar aparece el *sustantivo* con el 5,7%. Y, por fin, el *adverbio* con el 2,3%, como muestra la Tabla 1.

Tabla 1 – Clase morfológica del marcador evidencial en artículos de J-blogs escritos en español<sup>36</sup>

	Nº	%
Verbo	62	71,3
Preposición	18	20,7
Sustantivo	5	5,7
Adverbio	2	2,3
Total	87	100,0

Fuente: Extraído de SPSS a partir de los análisis

Hay distintos verbos que pueden presentar función evidencial. Estos verbos implican por parte del hablante una relación que Silva (2013, p. 188) propone ser de “presuposición de que la proposición asertiva es factual”. Es decir, la proposición es verdadera o configura que el Estado-de-Cosas descrito en la proposición de hecho haya ocurrido. Esta autora presenta una clasificación semántica para estos verbos que se configura del siguiente modo: (i) “los perceptivos (ver, oír, sentir etc.), (ii) los cognitivos (parecer, suponer etc.), (iii) los epistémicos (saber, conocer etc.) y (iv) los elocutivos (decir, sustentar etc.) que introducen los actos de habla.” (SILVA, 2013), como de (8) al (10):

(8) No es fusión, que tardaría siglos en completarse (porque como **saben** los que han estado dentro de iglúes, el hielo es muy buen aislante) sino deslizamiento por la laderas de manera acelerada. (P1)

(9) Y con ironía (*se non è vero, è ben trovato*) **respondió**: “Sería una buena idea”. (P2)

<sup>36</sup> El *corpus* observado no presenta ninguna ocurrencia manifestada por la clase morfológica del *adjetivo*.

(10) He dudado titular este 'post' entre 'Quiero ser monja', casi una experiencia religiosa o el que veis. Los dos describen lo que **vi** ayer. (P1)

Todos esos casos presentan marcas evidenciales manifestadas por medio de verbos, pero verbos que semánticamente se clasifican de modo distinto. En (8), la evidencialidad de manifiesta a través del verbo epistémico *saber* (*saben*) y se refuerza por la preposición *como*. Aquí la fuente se trata de un tipo *genérico* que relaciona el hecho de que todos que ya han estado dentro de un “íglue” tienen el conocimiento del contenido aseverado, es decir, se trata de una información compartida. En (9), el verbo *responder* (*respondió*) es del tipo elocutivo o también conocido como verbos *dicendi*, que son prototípicos de los procesos comunicativos. Se relaciona con una información *reportada* y marca el contenido informado por una *fuentes tercera*. Ya, en (10), el verbo *ver* (*vi*) es de tipo perceptivo. Es decir, informa que el contenido aseverado se obtuvo por medio de la *percepción visual* de la fuente, que en este caso, se trata del propio escritor, ya que la desinencia número-personal evoca la primera persona del singular.

La clase *preposición* ocupa el segundo lugar en la manifestación de la evidencialidad en el *corpus*. Según la Nueva Gramática de la Lengua Española (2010, p. 557), las preposiciones son “palabras invariables [...] que se caracterizan por introducir un complemento, que en la tradición gramatical hispánica se denomina TÉRMINO.” Este término frecuentemente se configura como un grupo nominal, pero también puede presentar una variación en menor número. Además, funcionan como introductoras de argumentos verbales. El uso más frecuente de verbos puede ser observado porque los verbos permiten construir una predicación, al revés de lo que ocurre con las preposiciones que asumen una función de “satélite”, es decir, de “modificador” de la información, puesto que se configura como una estructura externa a la predicación.

En (11) y (12), aparecen casos de manifestación evidencial por medio de preposición:

(11) **En su opinión**, la educación compensatoria, basada en la idea de que hay niños con déficits que deben compensarse con ciertos refuerzos en grupo, ha fracasado. (P2)

(12) Tanto Londres como Dublín y Copenhague tendrán libertad para participar o no en el reparto, atendiendo a su actual exclusión del sistema de asilo y de Schengen: “el mejor de los mundos” según el gobierno británico. (P2)

En el caso (11), la marca evidencial está expresada por una locución preposicional empezada por la preposición *en* + SN (*su opinión*). Esta marca evidencial, funciona, como un introductor del contenido comunicado manifestado por medio de una expresión lingüística. Se observa que este elemento no forma parte de la predicación e, incluso, se puede cambiar por otra estructura de igual valor. La fuente de la información no se encuentra en el mismo enunciado, pero se recupera en el contexto discursivo. Se trata de una información *reportada* que funciona aquí como un argumento que ratifica la opinión del escritor. En (12), la preposición *según* introduce el término que funciona como la fuente de la información. Por lo general esa preposición posee la función de evidenciar la fuente o, a veces, de enfatizar otra marca evidencial como en (1).

En (12), la fuente se construye por medio del grupo nominal *el gobierno británico*. En este caso, el contenido aseverado, formado únicamente por un sintagma, aparece antes del marcador de evidencialidad y de la fuente de la información. El caso también se configura como un tipo de *reportación*, incluso el contenido aparece entre comillas, tal y cual dijo esta fuente.

Las clases *adverbio* y *sustantivo* suman el 8% de los casos analizados. Un total de 5 casos para el sustantivo y 2 para el adverbio. Estos datos comprueban que estas clases no son tan utilizadas a la hora de manifestar el fenómeno de la evidencialidad en ese tipo de género escrito en español. En relación con el grupo nominal sustantivo se ha observado la construcción de variadas expresiones para manifestar el fenómeno.

Con relación al adverbio, la RAE (2010, p. 593) denomina *adverbios del enunciado* el grupo en el cual se insiere los adverbios evidenciales. Este grupo se divide en tres subclases: (i) los evaluativos; (ii) los modalizadores; y (iii) los evidenciales. A estas subclases de adverbios se consideran periféricos y se centran en el contenido informativo del mensaje. Los evidenciales pueden manifestar *intensificación (refuerzo)* o *atenuación* de lo que se asevera. Obsérvese el (13), que demuestra la manifestación de la evidencialidad por medio de una estructura sustantiva.

(13) “No lo entiendo muy bien. Yo necesito el móvil para rezar porque ahí llevo mi música y yo rezo con música”. **Palabra de Jacqui**, hermana de Janet, estudiante de Filosofía, cantante en sus ratos libres y mística, un rato mística. (P1)

En este caso, el evidencial se forma por el SN (*palabra de Jacqui*) y viene pospuesto al contenido comunicado. Además de manifestar también la fuente de la información referida. No es una estructura típica de la manifestación del fenómeno. Esta ocurrencia deja claro la infinitud de posibilidades que los hablantes del español peninsular poseen a la hora de manifestar la evidencialidad en esta lengua.

En la próxima subsección, se expondrán los resultados analizados con relación a la posición de la marca evidencial dentro de los enunciados observados en el *corpus*.

### (3) *Ordenación de la marca evidencial*

En términos de posición, la evidencialidad puede clasificarse a partir de su relación con la fuente de la información y el contenido aseverado. Silva (2013, p. 194) explica que la GDF (2008) distingue, por lo menos, “tres posiciones básicas para los constituyentes oracionales”. Se puede caracterizarlos del siguiente modo: (p<sup>I</sup>) para la posición inicial, (p<sup>M</sup>) para la posición medial y (p<sup>F</sup>) para la final. Véase la Tabla 2, en la que se representa el porcentaje de cada una de las posiciones observadas en el *corpus* de artículos de J-blogs.

Tabla 2 – Ordenación de la marca evidencial en artículos de J-blogs escritos en español

	Nº	%
Medial	50	57,5
Inicial	30	34,5
Final	7	8,0
Total	87	100,0

Fuente: Extraído de SPSS a partir de los análisis

Al observar la Tabla 2, se puede ver que la posición medial ocupa la ordenación más frecuente en el *corpus*, totalizando más de la mitad de las ocurrencias, con un porcentaje del 57,5%. Según Silva (2013), para la evidencialidad, la (p<sup>M</sup>) puede ocurrir en dos momentos. Primeramente, cuando la marca se ubica entre la fuente, explícita, y el contenido comunicado o cuando se intercala entre el contenido aseverado promoviendo una *estrategia discursiva* en la cual el hablante anticipa parte de este contenido, como en (1).

En segundo lugar, el *corpus* presenta el 34,5% de ocurrencias en las que la marca aparece en una posición inicial. Para la autora, en la (p<sup>I</sup>), los marcadores se anteponen a la fuente y al contenido, pero añade a este concepto, la cuestión de la fuente implícita recuperada en la desinencia verbal, también antepuesta al contenido aseverado.

Y, finalmente, se observa que, en el *corpus*, hay un porcentaje del 8% de casos en los cuales la marca evidencial surge en la posición final. Esta posición se define cuando el marcador se pospone tanto a la fuente como al contenido comunicado. A continuación, los casos (14) y (15) ejemplifican la ordenación de la marca de evidencialidad (p<sup>I</sup>) y (p<sup>F</sup>) respectivamente. Y los ejemplos (16) y (17) representan muestras de (p<sup>M</sup>) extraídas del *corpus*.

(14) Y mira que se lo **dice su padre** antes de entrar “si quieres este camino escógelo, pero no como si fuera un juego”. (P1)

(15) “**Hablo con Jesús porque le considero mi amigo en el sentido de que pensamos lo mismo**”, dice. (P1)

(16) algunos docentes me **decían que** si bien no era la solución ideal, era al menos una solución. (P2)

(17) “**¡Ay, mira qué bien!**”, le **contesta la madre superiora**. (P1)

En (14), el evidencial *dice* se antepone tanto a la fuente *su padre* como al contenido aseverado que aparece entre comillas representando un discurso directo. En (15) el mismo verbo *dice* se lo utiliza como marcador de evidencialidad y aparece al final de la ocurrencia pospuesto al contenido comunicado y a la fuente que está implícita en el verbo conjugado en tercera persona singular del presente de indicativo.

Los casos (16) y (17) se configuran como ejemplos en los cuales los marcadores se ordenan en la posición medial. En (16) el marcador aparece entre la fuente *algunos docentes* y el contenido informado, mientras que, en (17), al revés, entre el contenido y la fuente *la madre superiora*. Se puede observar, a partir de los datos recolectados que los escritores de los artículos de J-blogs analizados en este *corpus* tienen preferencia por el uso de una ordenación en la que la marca se pone al medio de la fuente de la información y del contenido aseverado. Esto denota una preocupación en explicitar la fuente de dicha información, aunque esta no aparezca representada lingüísticamente, el escritor parece preocuparse en dejar claro que las informaciones expresadas nacen en el discurso de otro(s).

Es importante destacar que el uso de la posición de los marcadores es fundamental a la hora de proporcionar los efectos que el escritor propone a su lector. Es decir, la opción por una ordenación no es aleatoria, tiene un valor de sentido intrínsecamente relacionado a la importancia que el escritor pone en los elementos de su texto. Así se puede decir que cuando el autor elige por el orden en el cual la marca surge en el medio, él, probablemente, quiere enfatizar el origen de esa información, es decir la fuente parece ser el elemento más importante. Probablemente se trate de una fuente ampliamente conocida (una institución, por ejemplo) o se considere fundamental identificar la fuente de dada información antes de vehicularla, proponiendo así un alejamiento frente al contenido que comunica, es decir, no quiere comprometerse con esta información. Vale observar que esta posición parece relacionarse a la evidencialidad del tipo *reportada*, visto que sea un tipo en el cual aparezcan los elementos discursivos *fuentes* y *contenido comunicado*, como en (16) y (17).

En (16), el escritor parece priorizar la fuente, aunque sea *indefinida*, con base al contenido. En (17), la exclamación expresada por la fuente, es decir, el contenido comunicado recibe mayor énfasis surgiendo al inicio de la construcción, lo que parece denotar que el contenido es más importante que la fuente, puesto que sea el objeto de la comunicación.

En (14), la marca antepuesta tanto a la fuente como al contenido parece manifestar que el hecho, en el caso de esta ocurrencia, de *decir*, tiene más peso que la fuente y que el contenido aseverado. El escritor parece querer enfatizar la acción de *decir* de esta fuente, que en el caso se trata del *padre*, *fuentes definidas* y aparentemente “confiable” que posee una relación más íntima con la persona sobre la cual se están hablando. En (16), el uso de la marca de evidencialidad al final de la estructura denota que el contenido comunicado tiene más peso que la fuente de su origen. Incluso, la fuente aparece implícita en esa construcción y solo se puede accederla por medio del contexto precedente

### **Consideraciones finales**

Esta investigación tuvo como reto el análisis del uso de expresiones de *evidencialidad* en artículos de J-blogs escritos en lengua española. Los hablantes hacen elecciones lingüísticas dependientes del contexto y que sirven muy bien para marcar si se comparte o no con la verdad de la información dicha, lo que permite decir que la responsabilidad por lo dicho se relaciona directamente a un tipo específico de fuente de información.

Se creía que las marcas de expresión más utilizadas para expresar la evidencialidad eran la clase de los verbos, más específicamente los llamados “dicendi”. Otro punto que pareció relevante para el desarrollo de esta investigación fue el contexto de la marca evidencial y la posición en la que se ubica tal marca, puesto que no se pueden analizar estructuras aisladas y olvidarse del todo que forma el texto. Además de observar qué está involucrado en las elecciones utilizadas por los escritores. A partir de esto, la investigación se propuso a describir y analizar el uso de los marcadores de evidencialidad en artículos ubicados en J-blogs escritos en lengua española de la variedad peninsular, focalizando los aspectos morfosintácticos. Con relación a estos aspectos, se propuso el análisis de los siguientes puntos: contexto morfosintáctico, clase morfológica y ordenación/posición de la marca.

Para el contexto morfosintáctico, se verificó que el más frecuente en el *corpus* observado fue el de la *expresión lingüística* con el 54,02%. En segundo se identificó la *oración* con el 34,48% seguido del *sintagma* y la *palabra*, que juntos suman el 11,5% del total. Así, observamos que el escritor del artículo prefiere utilizar estructuras más complejas.

Con relación a la clase morfológica, el *corpus* analizado presentó como más frecuente el *verbo* con el 71,3%, seguido de la *preposición* con el 20,7%. En tercer lugar apareció el *sustantivo* con el 5,7% y el *adverbio* con el 2,3%. Vale resaltar que el verbo más común encontrado en el *corpus* analizado fue el verbo *decir*, lo que corrobora con la hipótesis de que el uso más frecuente de marcadores de evidencialidad se da por medio de los verbos “dicendi”, pero se resalta también que hay una infinidad de posibilidades de expresarla en la lengua española y que se observó esa diversidad de expresiones en el *corpus* analizado.

Con relación a la ordenación de las marcas, se pudo identificar que la posición medial ( $p^M$ ), ocupa la ordenación más frecuente en el *corpus*, totalizando más de la mitad de las ocurrencias, con un porcentaje del 57,5%. En segundo lugar, el *corpus* presentó el 34,5% de ocurrencias en las que la marca apareció en una posición inicial ( $p^I$ ). Y, finalmente, se observó que en el *corpus* analizado hubo un porcentaje del 8% de casos en los cuales la marca evidencial surgió en la posición final ( $p^F$ ).

De modo general, los datos revelan un alineamiento, es decir, una relación motivada entre factores cognitivo-comunicativos y la organización morfosintáctica, que se refleja, preferentemente, por la predominancia de la expresión lingüística, constituida por la fuente de la información (en forma de una expresión léxica nominal), por la marca evidencial (en forma de un verbo de elocución) y por el contenido aseverado (en forma de una oración),

presentados en este orden de relevancia comunicativo-informacional e integrados desde el punto de vista cognitivo-funcional.

Por fin, se cree que esta investigación podrá contribuir como subsidio para posibles comparaciones entre la variedad peninsular (foco de esta investigación) y cualquier variedad de hispano-americana. Además de contribuir también para estudios contrastivos entre el portugués de Brasil y el español, tanto en relación con la categoría (*evidencialidad*) como a la construcción discursiva (*artículos en J-blogs*).

### Referencias bibliográficas

AIKHENVALD, Alexandra Y. Evidentiality in Typological Perspective. In: Alexandra Y. Aikhenvald & Robert M. W. Dixon (eds.). **Studies in Evidentiality**, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. p. 1-31. 2003.

AIMC. **Resumen general de resultados EGM**. Madrid, oct. 2015/mayo. 2016. Disponible en: <<http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html>>. Acceso en: 10 set. 2016.

BADILLO, Jorge S. Los *blogs* como herramienta para configurar la información colectiva. In: MARTÍNEZ, Samuel; SOLANO, Edwing. **Blogs, bloggers, blogósfera**: Una revisión multidisciplinaria. 1. ed. México D.F.: Universidad Iberoamericana, 2010. p. 152-159.

BERMÚDEZ, F. W. La categoría evidencial del castellano: metonimia y elevación del sujeto. **BOLETÍN DE LINGÜÍSTICA**, vol. 22, p. 3-31, jul./dic. 2004. Disponible en: <<http://biblat.unam.mx/ca/revista/boletin-de-linguistica>>. Acceso en: 14 nov. 2016.

BERMÚDEZ, F. W. **Evidencialidad**: La codificación lingüística del punto de vista (Evidentiality: The linguistic coding of point-of-view). Doctoral dissertation Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies Stockholm University S-106 91 Stockholm 2005. P. 193.

BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, v. 7, n. 13, 2009. Disponible en: <[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)>. Acceso en: 13 sep. 2016.

COLUSSI RIBEIRO, Juliana. **El blog periodístico como mini diario digital**: análisis de la narrativa, redacción y criterios profesionales en los blogs periodísticos políticos integrados en la web de periódicos de Brasil y España (2010-2012). 2013. 516 f. Tesis (Doctorado en periodismo) – Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2013.

ESTRADA, A. M. **Panorama de los estudios de la evidencialidad en el español**: teoría y práctica. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2013. Disponible en: <<http://goo.gl/T7nCQH>>. Acceso en: 11 ago. 2016.

GONZÁLEZ VERGARA, Carlos. Estrategias gramaticales de expresión de la evidencialidad en el español de Chile. **ALPHA**, n. 32, p. 149-165, jul. 2011.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. **Functional Discourse Grammar**: a typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press, 2008.

- NICHOLS, J. Functional theory of grammar. **Annual Review of anthropology**, v. 43, 1984.
- OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; BARBOSA, Francimara de Sousa. O gênero artigo de opinião: da teoria à prática em sala de aula. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 33, n. 2, p. 303-314, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/13383/13383>>. Acesso em: 10 feb. 2017.
- PALOMO TORRES, María Bella. **El periodista online**: de la revolución a la evolución. Sevilla: Comunicación Social, 2009. Disponível em: <<http://encurtador.com.br/knLU2> >. Acesso em: 28 oct. 2016.
- PRATA, Nadja Paulino Pessoa. Evidencialidad en textos periodísticos: un análisis funcionalista en español. In: Atas do VII Congresso Brasileiro de Hispanistas. **Anais...** p. 881-886, 2012.
- PRATA, Nadja Paulino Pessoa; SILVA, Daniel S. Filgueiras da; CALDAS, Jane Eyre Martins; VIDAL, Renata Pereira. Uma análise funcionalista da evidencialidade em notícias, colunas e artigos em j-blogs espanhóis. In: XXVI Jornada do GELNE. **Anais...** p. 135-146, 2016. Disponível em: <<http://www.gelne.com.br/arquivos/anais-2016/Gelne2016-Sem%C3%A2ntica%20e%20pragm%C3%A1tica.pdf>>. Acesso em: 15 ene. 2017.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Nueva Gramática de la Lengua Española**. Madrid, Espasa, 2010. Disponível em: <[http://www.rae.es/sites/default/files/Sala\\_prensa\\_Dossier\\_Gramatica\\_2009.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/Sala_prensa_Dossier_Gramatica_2009.pdf)>. Acesso em: 2 ago. 2016
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. 2001. 347 f. Tese (Doctorado en Lingüística Aplicada y Estudios de Lenguaje) – Programa de Estudios Pos-Graduados en Lingüística Aplicada y Estudios de Lenguaje (LAEL), Pontificia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.
- SILVA, Izabel Larissa Lucena. **A expressão da evidencialidade no português escrito do século XX no contexto de gêneros textuais**. 2013. 224 f. Tese (Doctorado en Lingüística) – Programa de Postgrado en Lingüística, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8248/1/2013\\_tese\\_illsilva.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8248/1/2013_tese_illsilva.pdf)>. Acesso em: 06 set. 2016.

## DISCURSO E GAGUEIRA NA CONTEMPORANEIDADE

Elisabeth Cavalcanti COELHO<sup>37</sup>

Maria do Carmo Gomes Pereira CAVALCANTI<sup>38</sup>

Nadã Pereira da S. Gonçalves de AZEVEDO<sup>39</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo analisar as formações discursivas (FD) de sujeitos com gagueira em um site das redes sociais, trabalho que aponta outra perspectiva para os estudos da gagueira, a ótica linguístico-discursiva. A abordagem deste artigo será qualitativa. Utilizamos como quadro teórico-metodológico a análise do discurso (AD) de orientação francesa. O método utilizado será o discursivo e ancoramos as análises no interdiscurso para identificarmos as FD materializadas no discurso dos sujeitos. Adotamos construtos teóricos do interacionismo de Lemos no que se refere às posições de falante, considerando, ainda, a visão social de Bauman.

**Palavras-chave:** Gagueira. Discurso. Condições de Produção.

**Abstract:** *This article aims to analyze the discursive formations (DF) of subjects with stuttering in a social networking site, work that points out another perspective for the studies of stuttering, the linguistic-discursive optics. The approach of this article will be qualitative. We use as a theoretical-methodological framework the Discursive Analysis of the french orientation (DA). The method used will be the discursive and we anchor the analyses in the interdiscourse to identify the DF materialized in the speech of the subjects. We have adopted theoretical constructs of the interactionism of Lemos with the approach of the speaker positions, considering, still, the social vision of Bauman.*

*Keywords: Stuttering. Discourse. Production conditions.*

---

<sup>37</sup> Doutoranda do PPG em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco/Unicap, Recife, PE, Brasil. [bethcoelho9@gmail.com](mailto:bethcoelho9@gmail.com)

<sup>38</sup> Doutoranda do PPG em Ciências da Linguagem Universidade Católica de Pernambuco/Unicap, Recife, PE, Brasil. [carminpc@yahoo.com.br](mailto:carminpc@yahoo.com.br)

<sup>39</sup> Professora/Pesquisadora do PPG em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco/Unicap, Recife, PE, Brasil. [nadiaazevedo@gmail.com](mailto:nadiaazevedo@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A gagueira é um assunto que suscita polêmica entre diferentes profissionais, seja em relação à gênese ou à proposta terapêutica. Apesar de algumas propostas convergirem em alguns aspectos, a multicausalidade relacionada à sua origem permanece inalterada, ora prevalecendo uma proposta terapêutica no sintoma, ora centrada no sujeito.

Essas abordagens, fiéis à fundamentação teórica em que se ancoram, deixam escapar a linguagem e, conseqüentemente, o sujeito. No entanto, confluindo com os estudos de Azevedo (2000, 2006, 2015, 2018), entendemos que sujeito e linguagem se constituem simultaneamente. Essa reflexão inquietou as pesquisadoras que passaram a compreender a gagueira pela ótica linguístico-discursiva com possibilidade terapêutica nessa mesma perspectiva.

Acredita-se que não se pode estudar a gagueira separada do sujeito, já que o sujeito é constituído na/pela linguagem, inserido numa sociedade hierarquizada, perpassada por ideologias que interpelam os indivíduos em sujeitos. A ideologia naturaliza sentidos produzindo efeito de evidência do que é correto. Interessa estudar a gagueira tendo como horizonte teórico-metodológico a Análise de Discurso fundada por Pêcheux e desenvolvida no Brasil por Orlandi e outros estudiosos, porque entre todas as áreas que dialogam com a fonoaudiologia, a AD consegue fundamentar o fazer clínico, incluindo sujeito e linguagem. Desta forma, este artigo afasta-se de perspectivas que identificam a gagueira como algo que se manifesta no corpo, assumindo um posicionamento que circunscreve o discurso como lugar e origem de apresentação da gagueira.

Refletindo sobre a atualidade, inferimos que ao longo dos tempos, são muitas e cada vez mais significativas as transformações sofridas pelas sociedades e que refletem sobremaneira no mundo atual. Assim, são observadas novas configurações no que se referem aos mais diversos aspectos, tais como nos relacionamentos, economia, cultura, valores, consumo, educação, entre tantos outros. A rapidez com que tudo acontece faz emergir tais configurações, e como não se pode pensar em determinado aspecto como totalmente independente dos demais, o que seria possível refletir acerca da gagueira neste cenário?

Este trabalho visa, portanto, analisar as Formações Discursivas (FD) de sujeitos gogos a partir de seus discursos em uma rede social, trazendo uma reflexão sobre a gagueira na contemporaneidade. Para tal, operamos recortes discursivos e, como procedimento teórico-

metodológico, a AD de orientação francesa. Vale salientar que não temos a pretensão de esgotar o assunto com respostas definidas sobre as questões que serão levantadas.

Para tanto, serão utilizados recortes discursivos de sujeitos que abordam a gagueira em um site da internet. Como respaldo teórico, este trabalho utiliza constructos teóricos do Projeto Interacionista em Aquisição da Linguagem, defendido por Lemos por ser aí possível encontrar os subsídios necessários para compreender a instalação do processo que culmina numa fala gaguejante. Além disso, apresenta um breve panorama do mundo contemporâneo, a partir das ideias de Bauman, sociólogo de autoridade quando se trata da análise do mundo pós-moderno, bem como da análise de discurso de linha francesa.

Adotamos a AD pelo fato de ela perceber o discurso com a regularidade de uma prática, as práticas sociais (ORLANDI, 2013a), como efeito de sentidos entre locutores (FUCHS; PÊCHEUX, 2014). A AD compreende que as palavras não são apenas nossas. Assim, o que é dito em outro lugar também significa em ‘nossas’ palavras (ORLANDI, 2013b).

A AD construiu sua teoria no entremeio de três regiões do conhecimento: o Materialismo Histórico, a Linguística e a Psicanálise. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações, compreendendo a teoria das ideologias; a Linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; a teoria do discurso, como aquela da determinação histórica dos processos semânticos. Assim, são três regiões do conhecimento que, de certa forma, estão articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica.

Considerando os pressupostos da AD que compreendem o sujeito assujeitado à língua, a uma formação discursivo-ideológica, percebe-se o sujeito descentrado, clivado pelo inconsciente e afetado pela ideologia ocupando diferentes posições, conforme as condições de produção.

A AD trabalha com a língua no mundo, com muitas maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos constitutiva da vida dos sujeitos. Além disso, ressalta língua-discurso-ideologia, acreditando que a ideologia se materializa no discurso (ORLANDI, 2013b) e que não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia (PÊCHEUX, (1990 [1975])). Como vive o sujeito na gagueira? O que é a gagueira?

### **Da aquisição da linguagem à gagueira**

Pensar no que vem a ser a gagueira nos remete a refletir sobre a aquisição da linguagem, que é objeto de estudo de vários pesquisadores que olham para o fenômeno de diferentes lugares teóricos. Neste artigo, a proposta interacionista, da forma como concebida por Cláudia De Lemos, ganha relevância, na medida em que evidencia um sujeito constituído na/pela linguagem.

Sempre interessada em entender como ocorrem as mudanças na fala das crianças no momento em que começam a falar, essa autora percorre um vasto caminho distanciando-se do que era considerado regular na fala das crianças, e debruçando-se sobre dados heterogêneos que emergem em suas falas. Seus estudos são focados na fala infantil, porém levando em consideração a relação com a fala do adulto. Essa ideia a aproxima da Psicanálise, mais especificamente da obra de Jacques Lacan, cujos fundamentos somam-se aos postulados por Saussure e Jakobson, já assumidos pela autora ao lançar mão dos processos metafóricos e metonímicos na tentativa de compreender e explicar as transformações na fala inicial das crianças. (LEMOS, 2002).

Assim, a partir dos processos de substituição e combinação, propostos por Saussure, que são respectivamente os processos metafóricos e metonímicos, trabalhados por Jakobson, a teórica explicita como se dão as mudanças de posição do falante em relação à língua, juntamente com a ideia de polos de predominância que acontecem no período em que a criança se constitui como sujeito da linguagem, revelando o funcionamento da linguagem a partir de posições assumidas por ela. São eles: o polo do outro, o polo da língua e o polo do sujeito, respectivamente primeira, segunda e terceira posições de falante (LEMOS, 2002).

Na primeira posição de falante, quando ocorre a predominância do polo do outro, pode-se afirmar que a criança está circunscrita à fala do outro, não sendo, ainda, capaz de interpretar a língua. Apesar desta característica, o funcionamento da linguagem já ocorre, afastando-se da ideia de que a criança simplesmente repete a fala do adulto. Assim, na medida em que esse funcionamento existe, há aí um processo de subjetivação, que explica, por exemplo, por que a criança seleciona um determinado enunciado em detrimento de outros que circulam nos discursos presentes (LEMOS, 1999; 2002).

A segunda posição, cujo polo predominante é o polo da língua, revela a submissão da criança ao movimento da língua. A principal característica desta posição é o aparecimento do “erro”, que faz parte da aquisição da linguagem e marca a singularidade da fala da criança. Neste momento, a criança ainda não consegue perceber a diferença entre a sua fala e a fala do

outro, estando, inclusive, impermeável à correção que o interlocutor sugira (LEMOS, 1999; 2000).

A terceira posição de falante encontra-se relacionada ao polo do sujeito. A criança já consegue identificar as diferenças entre a sua fala e a fala do outro, pois ao mesmo tempo em que fala, interpreta a sua própria fala. Neste sentido, identifica seus “erros” e busca assemelhar sua fala à fala do adulto já constituído na/pela linguagem, passando de interpretada à intérprete de sua fala. (LEMOS, 1997; 1999). Essa identificação desencadeia um processo de reformulações e autocorreções, fazendo emergir pausas e hesitações em seu discurso.

Diante do exposto, podemos inferir que no percurso da aquisição da linguagem é comum que as crianças passem por um período em que a fala se apresenta com hesitações, prolongamentos e repetições de sílabas e palavras. Podemos afirmar, no entanto, que esta é uma fase natural, explicada pelo fato de a criança encontrar-se numa posição de falante que evidencia sua busca em assemelhar sua fala a fala do adulto já constituído como sujeito da linguagem. Porém, é importante salientar que muitas crianças passarão por esta fase, mas não da forma tão natural como poderia ser possível. O que ocorre, afinal, para que um acontecimento tão natural seja transformado em algo que gere preocupações e conflitos, podendo se configurar como um quadro de gagueira?

### **A Gagueira**

A partir da terceira posição de falante, vista acima, é possível compreender o processo de instalação da gagueira. É neste momento, cuja posição é marcada pelo fato de a criança ser intérprete de sua fala, que ocorrem os conflitos, pois ela quer deslocar-se para o uso de uma fala que se aproxime da fala dos adultos. Para isso, hesita, prolonga, repete, se autocorrigue. No entanto, apesar de este episódio ser reconhecido pelos profissionais que lidam com aquisição de linguagem como natural, nem sempre ele é assim interpretado pelo outro que, por desconhecimento, pode entender essa fala como gaguejante.

Em função disto, são tomadas atitudes desfavoráveis, sempre na tentativa de auxiliar a criança, não para prejudicá-la. Dentre essas atitudes estão solicitações de que respire, fale devagar, pense antes de falar, entre outras. Obviamente, essas solicitações vão gerar algum efeito sobre a fala da criança, podendo levá-la ao silenciamento e/ou à fala com tensão. Essa tensão pode ser aliviada por movimentos de “... bater os pés, as mãos, movimentar a cabeça,

contrair ou tensionar os órgãos fonoarticulatórios, ou mesmo substituir palavras por outras tidas como mais fáceis” (AZEVEDO & FREIRE, 2001, p.151-152).

Como pode ser visto, o momento em que ocorrem as reformulações, ou seja, o instante em que a criança apresenta quebras no seu ritmo de fala, nada mais é do que um momento do processo de aquisição que deve ser enfrentado com naturalidade, porque é estrutural. Neste sentido, pode ser superado desde que haja uma forma adequada de lidar com ela. No entanto, da mesma forma, pode ser transformado em distúrbio: a gagueira.

A gagueira é um distúrbio de linguagem que pode acontecer tanto em crianças quanto em jovens e adultos. Friedman (2001) expõe duas formas: gagueira natural e gagueira sofrimento. A gagueira natural é possível em qualquer falante, ao se levar em consideração que não existe fluência absoluta e que contextos que geram ansiedade, insegurança, competitividade ao falar fazem parte da vida de todos. Na gagueira sofrimento há um sujeito que sofre e que tem queixas sobre sua fala.

Caracteriza-se por alterações na fluência da fala, com prolongamentos e repetições de sílabas, palavras e/ou fonemas, além de hesitações e bloqueios, muitas vezes acompanhados de um forte sofrimento interno, que chega a silenciar o sujeito diante do discurso.

De acordo com pesquisa atual do IBGE, a população do Brasil é de 207,6 milhões de pessoas (IBF, 2018; AZEVEDO, no prelo).

A incidência da gagueira é de 5% (IBF, 2018), ou seja, cerca de 11 milhões de brasileiros estão passando por um período de gagueira neste momento. Tal número supera a população das cidades do Rio de Janeiro e Brasília juntas (AZEVEDO, no prelo).

A prevalência da gagueira é de 1% na população (IBF, 2018). Assim, cerca de 2 milhões e 100 mil brasileiros gaguejam de forma crônica. Este número é maior do que a população de Curitiba, Recife ou Porto Alegre.

Apesar de haver muitos autores estudando a gagueira, neste trabalho mantemos distância dos vieses voltados para a compreensão da gagueira como doença, ressaltando e concordando com a visão proposta por Azevedo (2006; 2018), para quem a gagueira é “[...] um distúrbio de linguagem, diretamente relacionado às condições de produção do discurso, caracterizado pela previsão e certeza *a priori* do erro” (AZEVEDO, 2006, p.171). Assim, antes mesmo de iniciarem a fala os sujeitos já estão certos de que irão gaguejar, mantendo-se presos à forma, aos fonemas e a determinadas palavras. Para Azevedo e Lucena (2009, p.169), tal conduta os faz “[...] manter um discurso circular, que diz da impossibilidade de falar”,

revelando uma relação com a exterioridade, onde se destacam as condições de produção e o espaço do discurso.

De acordo com Orlandi (2012, p.39), as condições de produção compreendem a relação de forças, a relação de sentidos e a antecipação. A relação de forças traz a noção de uma sociedade constituída por relações hierarquizadas, o que leva ao fato de o lugar de onde se fala determinar o que se diz. Neste sentido, a autora afirma que a fala de um professor significa mais que a fala de um aluno. A relação de sentidos estabelece que um discurso sempre se relaciona com outros discursos, já ditos ou futuros: “Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis” (ORLANDI, 2012, p.39). A antecipação pode ocorrer com interlocutores próximos ou distantes, no sentido da cumplicidade. No mecanismo da antecipação,

todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, deslocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. (ORLANDI, 2012, p.39)

O sofrimento vivido pelos sujeitos com gagueira é significativo. Segundo Friedman (1986), os sujeitos com gagueira vivem um paradoxo na medida em que desejam falar, mas não o fazem por não aceitarem sua forma de fala, e na tentativa de falar sempre convivem com a crença de que não conseguirão. Além disso, preveem a gagueira o tempo inteiro. Para a autora, a lógica da gagueira consiste na imagem cristalizada de si como mal falante.

Diante desse fato, como pensar esse sujeito num mundo competitivo como o que se vive atualmente?

### **Bauman e a visão do mundo contemporâneo**

Bauman (2001), importante sociólogo do século XX-XXI, aborda a questão do consumo como uma vida cujo aprendizado precisa ser rápido, assim como o esquecimento, que se torna tão importante quanto.

No mundo da moda, por exemplo, discursos calculados pontualmente para atingir as expectativas e ansiedades da sociedade de consumidores são utilizados para a apresentação de novos produtos. Produtos devem substituir outros, que serão descartados, jogados no lixo, o que marca a importância do esquecimento. Ocorre um forte incremento de demandas

ocupando o lugar do que antes seria direcionado à satisfação de necessidades do consumidor. No entanto, nesse modelo de consumo, ao se sentir satisfeito, o consumidor cessa de consumir, sendo, portanto, considerado consumidor falho, na medida em que, ao parar de comprar, ameaça a economia de consumo.

Neste sentido, o autor reconhece que o crescimento do lixo tanto pode ser entendido como efeito colateral do crescimento das indústrias, quanto pela necessidade de redução da vida útil dos produtos, favorecendo o aquecimento da economia. A economia de consumo depende da rotatividade de mercadorias e seu apogeu acontece quando se dá o movimento, ou seja, quando o dinheiro muda constantemente de mãos.

Outro aspecto importante para evidenciar o mundo contemporâneo é o que se refere à busca pela felicidade, mantida na mente das pessoas a maior parte do tempo.

Bauman (2009) diz, a partir de dados empíricos disponíveis sobre o assunto, que a riqueza, considerada o trampolim para a felicidade, na verdade, não chega a se configurar como garantia de uma vida feliz. Assim, a correlação entre crescimento econômico e aumento da felicidade é uma crença de líderes políticos respeitáveis, e a sociedade tende a acreditar e até a torcer para que isto se dê, de fato. Essa é uma ideia que se resume em: o aumento de renda disponibiliza o aumento de posses, bens e riquezas, gerando uma melhor qualidade de vida e, conseqüentemente, tornando as pessoas mais felizes.

Dessa forma, em um mundo consumista e competitivo, onde tudo flui com demasiada rapidez, o da contemporaneidade, de Bauman, podemos inferir que também o sujeito-gago (com hífen, assim constituído desde a infância) ainda sofre mais nessa dinâmica em que a tentativa de perfeição e velocidade é imposta pela sociedade. Isso implica em um batimento entre o desejo de falar e a certeza de que não consegue, antes mesmo de iniciar a fala.

### **Construindo o artigo**

A orientação metodológica do presente artigo traduz-se pelo viés de uma pesquisa qualitativa, portanto sem preocupação com a representatividade numérica (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZAJDER, 2000), destacando aspectos que gerem maior consciência crítica e reflexiva em torno da gagueira na sociedade contemporânea.

Para tanto, constituímos um corpus com sujeitos participantes do Grupo Discutindo Gagueira, da rede social Facebook, que autorizaram suas participações, mantendo-se o sigilo dos mesmos. O grupo se situa no endereço

<https://www.facebook.com/groups/331202263629206/?fref=ts> e, nele, seus integrantes postam dúvidas, divulgam trabalhos e comentam sobre questões pessoais relacionadas à gagueira. Assim, a partir de uma postagem, aquele que tiver interesse no tópico abordado se manifesta. Como se trata de um grupo fechado, foi realizado contato com a administradora do grupo, que solicitou que cada sujeito fosse contatado individualmente, o que foi feito *inbox*. Todos autorizaram a utilização dos recortes.

Os discursos aqui utilizados correspondem a oito sujeitos do sexo masculino. Cada sujeito (S) foi numerado, a saber: S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8. Considerando serem esses sujeitos integrantes do grupo indicado acima, optou-se por não investigar outros dados sobre cada um, tais como idade, grau de instrução, dentre outros, uma vez que não estavam em seus perfis individuais. Como a escrita nas redes sociais, muitas vezes, se apresenta sem sinais gráficos de pontuação e acentuação, optou-se por acrescentá-los a fim de facilitar a leitura, bem como as palavras abreviadas foram escritas na forma padrão. No mais, foi mantido o discurso escrito original.

### **Discussão dos dados obtidos**

Para a discussão dos recortes discursivos dos sujeitos com gagueira aqui apresentados, é importante acrescentar algumas considerações. A análise parte do agrupamento de discursos que convergem em um determinado aspecto que se encontra destacado na discussão. Após colagem dos recortes, foi feita leitura para identificação dos pontos comuns que seriam destacados, o que resultou nos seguintes tópicos: i) Traçando metas em função da gagueira; ii) Mercado de trabalho e competitividade; iii) Fluência absoluta; iv) Posições hierárquicas. Segue a apresentação dos tópicos e sua discussão.

#### **i) Traçando metas em função da gagueira**

Nos recortes abaixo, podemos inferir que os percursos escolhidos pelos sujeitos refletem, de alguma forma, a presença da fala gaguejante e a interferência que essa gera na atividade profissional.

*S1-Estou estudando muito para me graduar em Medicina, mas me sinto inseguro em relação à minha formação, porque em toda minha vida escolar raramente apresentava seminário, e quando apresentava me saía horrível. Em virtude disso, penso em fazer engenharia civil, porque tem menos seminário, esses tipos de coisas. O que vocês têm a falar disso? Obrigado pela atenção.* (Postado em 30 de junho de 2015).

A memória discursiva, que é o saber discursivo, e se constitui pelo já-dito que possibilita todo dizer, é acionada na fala do sujeito. A escola resgata em sua memória discursiva o insucesso na apresentação de trabalhos. A memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação (ACHARD, 1999, p. 17).

Dessa forma, a escola funciona como lugar de memória, em que os sentidos da incapacidade do sujeito para falar se encontram cristalizados. Lugares de memória, noção explicada por Pierre Nora (1984), se apresentam sob a forma de objetos, instrumentos, instituições, documentos, vale dizer, traços vivos constituídos no entrelaçamento do histórico, cultural e simbólico (INDURSKY, 2011 p. 73).

Pelo esquecimento<sup>4</sup>, S1 aciona a família parafrástica, de dizer o mesmo na gagueira,

---

4. Pêcheux (1990 [1975]) considera que há dois esquecimentos primordiais ao sujeito. No esquecimento 1, o sujeito se esquece de que não é a origem do dizer, que sua fala vem de outros discursos. O esquecimento 2 o leva a acreditar que tudo o que diz tem um sentido único. Esta é uma importante concepção da AD.

quando ao dizer *me sinto inseguro*, faz ecoar sentidos de me sinto incapaz, me sinto não preparado, não tenho condições de apresentar trabalho. Esse sujeito parece preso a um interdiscurso de incapacidade, o que emerge em sua formulação, ao dizer que prefere um curso que tenha menos seminários e correlaciona a graduação em certos cursos à maior exposição de sua incapacidade de falar em público.

Além disso, está inscrito em uma posição e formação discursiva de gago, em que qualquer disfluência compromete todo o seu discurso. Esta incapacidade que julga ter e que acredita que o outro perceberá está em suas formações imaginárias. A imagem de insucesso na escola atua como operador de memória social, na medida em que, ao ser compartilhado socialmente, ganha força de lembrança.

O curso de formação de S1 já está acontecendo e, apesar disso, ele pensa em trocar de profissão para evitar as situações que lhe são desagradáveis. E não é uma mudança aproximada, pois ele trocará o curso de Medicina pelo de Engenharia, abandonando a área de saúde para se firmar na área de exatas, o que mostra uma mudança radical, mas que parece compensar na medida em que *tem menos seminários*.

*S2 –Eu fiz enfermagem do trabalho e larguei por conta disso... na área de segurança do trabalho você vai ter que falar MUITO. Se for construção civil então piorou. Tanto segurança quanto enfermagem do trabalho atuam basicamente dando instrução, mas também pode conseguir algo mais burocrático, mas sempre haverá a necessidade de falar pra muitos funcionários ao mesmo tempo. Fui trabalhar em uma empresa de construção civil e além de atender quem se machucava nas obras tinha que fazer campanha regular contra vários tipos de doenças. Basicamente toda semana era obrigado a dar pelo menos duas palestras pra uns 150 funcionários, por isso abandonei. Na área de segurança do trabalho vai fazer a mesma coisa sendo que voltado mais para os equipamentos de segurança e tal... pode ser que dê sorte e faça só a parte administrativa, mas só se tiver sorte mesmo. (Postado em 10 de abril de 2018).*

O discurso de S2 parece revelar que se trata de um sujeito que reconhece seu potencial, mas busca alternativas para evitar o constrangimento da exposição, tentando uma ocupação em que a necessidade de falar para várias pessoas ao mesmo tempo seja mais reduzida.

A exposição para o sujeito com gagueira é algo aterrorizante. Como afirmam Azevedo e Lucena (2009, p. 168), “[...] há um sujeito que fala, um sujeito constituído na/pela linguagem, inserido numa sociedade pautada por valores ideológicos, que interpelam os indivíduos enquanto sujeitos dos seu dizer”. Geralmente, há muita cobrança em relação à fluência, no entanto, sabe-se que as pausas, hesitações e até mesmo repetições estão inseridas nos discursos, sem que isso passe pelo viés de um distúrbio, como bem afirmam Friedman (2015) e Azevedo (2015).

Na posição de enfermeiro, S2 tinha que falar muito, o que o fez abandonar a profissão. Preso a um discurso de impossibilidade ou dificuldade do dizer, abandona empregos nos quais tem que se expor oralmente. O sujeito está inscrito em uma formação discursiva de fluência perfeita, onde qualquer titubeio na fala representa para ele insucesso em falar em público. Quando S2 diz que se der sorte terá sob sua responsabilidade a parte administrativa, faz ecoar um sentido de que a área de segurança do trabalho, por ser mais administrativa, exige menos a fala. Assim, depara-se com menos possibilidade de gaguejar.

As ideias de Scarpa (1995), Azevedo (2000, 2006, 2015) e Friedman (2015), remetem ao fato de não existir fluência linear e que a disfluência é constitutiva da fluência. O sujeito em cena criou uma imagem estigmatizada de falante, por prever a gagueira antes mesmo que ela aconteça. Sabemos com Azevedo (2000, 2006, 2015, 2018), que o que move a gagueira é a previsão do erro iminente e a luta por não gaguejar. O sujeito-gago é constituído nessa posição por relações discursivas constituídas na infância como atestam Azevedo (2000, 2006,

2018), Cavalcanti (2016) e Silva (2016). Em sua memória discursiva, S2 retoma o discurso da impossibilidade do dizer e não se acha capaz de ocupar profissões que demandem a fala. Em suas formações imaginárias, acredita-se incapaz de falar bem em público, assim como percebe o outro como censor de sua fala, alguém que irá rir ou criticar de sua fala.

Os discursos de S1 e S2 revelam o quanto há de imbricação da gagueira no momento em que buscam refletir e agir em torno das metas de suas vidas.

## **ii) Mercado de trabalho e competitividade**

A gagueira aparece nos discursos de S3, S4, S5 e S6 numa relação com o mercado de trabalho, como se pode observar a seguir.

*S3 - Tenho que apresentar dois seminários daqui 1 mês, sou gago, mas vou enfrentar, o mercado de trabalho não tem pena se você é gago ou não. METE A CARA E VAI! (Postado em 1 de julho de 2015).*

*S5 - Acredito que a gagueira, comprovada por profissionais da área, deve ser considerada deficiência, pois os gogos têm muita desvantagem no mercado de trabalho por causa disso. Não dá para colocar no mesmo nível intelectual ou mesmo de inteligência, mas digo em relação a atender o telefone, falar a um público ou lidar com as pessoas de um modo geral. Nós os gogos sempre teremos privações, e essas privações nos tornam deficientes em alguma área. (Postado em 22 de maio de 2015).*

Ao refletirmos sobre esses recortes, percebemos que S3 parece preso num discurso circular de impossibilidade. Predomina no fio de seu discurso um interdiscurso de preconceito, onde o sujeito-gago merece pena por ser gago. Pode-se inferir que S3 esteja inscrito em uma formação discursiva de fluência linear, “perfeita”, e que em sua memória discursiva se vê como vítima de sua própria fala e com desvantagens no mercado de trabalho por ser gago. Estamos considerando a memória discursiva como define Indursky (2011, p.87-88), circunscrita ao que pode ser dito em uma FD, e, por isso, é lacunar. O regime de repetibilidade do que é ser gago instaura uma regularidade, onde é difícil inserir-se com sucesso no mercado de trabalho. Em sua formulação o sujeito quer enfrentar a gagueira no mercado de trabalho ecoando como uma luta que não tem como escapar. Interpelado pela ideologia do bem falar, o sujeito é preso na forma sujeito da grande dificuldade em inserir-se no mercado de trabalho em decorrência da gagueira. A condição inalienável para a subjetividade é a língua, a história e o mecanismo ideológico pelo qual o sujeito se constitui (ORLANDI, 1999, p.61). Acreditamos que o sujeito passa a não se ver como bom falante pela junção da língua, da história (fatos clamam sentido) e da interpelação ideológica. O sujeito é interpelado desde sempre como sujeito-gago-incapacitado.

No que se refere a S5, percebemos que ele retoma em seu intradiscurso uma memória discursiva organicista em relação à gagueira, pois a percebe como deficiência. Esse sujeito inscreve-se numa posição sujeito-gago como algo fixo, em que não há mudança. Em suas formações imaginárias, S5 percebe-se como incapaz e que o outro irá censurá-lo por ser gago. Além disso, acredita ser incapaz de falar em público, atender ao telefone, lidar com outro, pois ele prende o outro em uma posição de quem o julga como gago, o que pode não ser verdade, porque antes de falar já tem certeza que irá gaguejar.

A gagueira é um distúrbio de linguagem, diretamente relacionado às condições de produção do discurso, como defende Azevedo (2000, 2006, 2015, 2018). Quando o sujeito fala em deficiência, e nas privações causadas pela gagueira, produz um efeito de algo marcado que submete o sujeito a um para-sempre-lá, reforçando a impossibilidade do dizer, conforme Azevedo (2018). Percebe a gagueira como algo memorável, tomando memorável na perspectiva de Indursky (2011 p.87), ou seja, como da ordem de “todos sabem, todos lembram”. A capacidade do sujeito-gago não é equiparada ao do sujeito não gago no discurso de S5, uma vez que este considera a gagueira uma deficiência. É como se essa capacidade estivesse fora da memória, mas sem estar esquecida; é como se essa capacidade não tivesse sido trabalhada, metaforizada. Apoiando-nos em Orlandi (1999) diríamos que essa capacidade foi pelo sujeito in-significada, de-significada.

Enquanto S3 constata que sua condição de gago não agrega nenhum tipo de regalia oferecida pela sociedade, S5, indo na mesma direção, acredita que a gagueira deveria ser considerada como uma deficiência, a fim de igualar seus direitos aos direitos de um falante sem gagueira.

É possível que a postura desses dois sujeitos se justifique pelo reconhecimento do quanto, na condição de gago, ficam à margem da sociedade. Considerando, como Bauman (2001), a época atual como uma época marcada pela flexibilização, quando se torna necessário manter-se aberto a novas possibilidades, é possível visualizar o sofrimento acrescido do peso da gagueira. Para o autor, hoje não há mais uma relação duradoura do trabalhador com a organização de trabalho, este fato já foi superado. Assim, há um medo constante de que o emprego não se mantenha, independente da formação, porque é comum a substituição das funções exercidas pelos trabalhadores.

A competitividade no mercado de trabalho é algo que não se pode fugir e nos discursos de S4 e S6 tal fato é reconhecido, como a seguir.

*S4 - Estava ansioso esses dias, estava gaguejando muito. E assim, tem que ser tranquilo, mas como ser num mundo competitivo desses, né? (Postado em 21 de junho de 2015).*

*S6. Boa noite a todos. Hoje faz 1 ano e nove meses que eu estou desempregado, não sei se alguém daqui já tenha ficado mais do que isso. Hoje eu fiz uma entrevista, a moça do RH era uma senhora com 30 e poucos anos de experiência no mercado, conforme a gente foi conversando, ela foi percebendo que eu era gago, então ela me perguntou se eu fazia tratamento ou tomava algum tipo de remédio, em diversas entrevistas já me perguntaram isso, fico pensando como o Brasil é um país sei lá, como eu digo capitalista, não defino porque o nosso país é um país subdesenvolvido, então ela não cansou de me dar sermão pra mim ter calma nas entrevistas, porque o mercado está muito concorrido, precisava ver mais a respeito disso, começou a me perguntar se eu atendia telefone nas empresas e etc. Sou bacharelado em TI, tenho 12 anos de educação superior no país, devido a esse tempo de rejeição sofri meio que uma depressão... (Postado em 15 de abril de 2015).*

Nos discursos de S4 e S6 circula um sentido de não capacidade para o mercado de trabalho.

O discurso de S4 remete a associação de um estado de calma à condição de fluência. No entanto, de acordo com Azevedo (2018) e Friedman (2015), estar calmo não implica em não ter gagueira. Existe no discurso médico uma ideia generalizada de: estar calmo, não ter gagueira; estar nervoso, estar na condição de fazer emergir a gagueira (AZEVEDO, 2018). Porém, a gagueira não está no próprio sujeito, como algo marcado no corpo, não está no interlocutor, nem no telefone ou qualquer outro objeto, está sim no espaço discursivo diretamente relacionado às condições de produção do discurso (AZEVEDO, 2000, 2006, 2015, 2018). No recorte de S6, nas formações imaginárias da sociedade, quem gagueja não tem capacidade de atender telefone, e se estiver calmo a gagueira não ocorrerá.

No discurso de S6 percebemos, em sua formulação, um interdiscurso de causalidade orgânica, de preconceito, de exclusão. A regularização se apoia no reconhecimento do que é repetido e constitui um jogo de força (ACHARD, 1999). O discurso da doença, incapacidade de tanto ser repetido ganhou uma regularidade no discurso do sujeito.

Para Bauman (2001), no mundo contemporâneo, a relação do sujeito com o trabalho desloca-se de um estado sólido para um estado líquido. A metáfora dos líquidos é utilizada pelo autor no sentido de evidenciar o quanto tudo se move facilmente, tudo flui, esvai-se, escorrega. Assim, não há mais espaço para aqueles casos em que o sujeito começava a trabalhar jovem numa determinada empresa e, muitas vezes, lá permanecia até sua aposentadoria. No mundo atual, segundo o autor, tudo é fluido, o tempo é escasso e instantâneo, o que gera grandes incertezas e inseguranças quanto ao futuro.

No discurso de S4 emerge a ansiedade que experimenta e estabelece uma relação com o aumento da sua fala gaguejante. Diz precisar ser tranquilo, mas como conseguir isto num mundo tal como define Bauman? A competitividade, juntamente com sua particularidade, o desloca do lugar da segurança. O mesmo ocorre com S6, que, apesar da formação em Tecnologia da Informação, está desempregado há bastante tempo. Ele diz que sua gagueira atrapalha na medida em que sempre perguntam se está em tratamento ou se toma algum remédio.

Esta conduta nos remete à forma como a gagueira é vista: uma doença incapacitante, que marginaliza o sujeito na sociedade, como afirmam Azevedo e Lucena (2009, p.184): “A partir daí, estabelece-se com ele uma relação de poder: os que são “normais” (fluentes) e os que são “anormais” (gagos). Segundo esta ideologia, há um lugar discriminado para o gago, já que ele é este sujeito “anormal”, patológico.”

### iii) **Fluência absoluta**

*S7 – Eu me cobro muito pra a fala sair “perfeita”. Esse é um dos meus maiores erros.* (Postado em 21 de março de 2015).

De acordo com Scarpa (1995), a fluência absoluta é uma abstração. Enquanto a disfluência é da ordem do problemático, do não produtivo, a fluência é o ideal, o produtivo. Segundo Friedman (2015) e Azevedo (2000, 2006, 2014, 2015), a fluência é disfluente, não existe fala linear. S7 apresenta em seu intradiscurso um interdiscurso de fala perfeita. Esse sujeito se inscreve em uma formação discursiva de fluência linear.

De acordo com Orlandi (2013b), a língua é opaca, incompleta, sujeita a falhas, furos, deslizes. O sujeito se constitui na posição de sujeito-gago na infância, em suas relações discursivas (CAVALCANTI 2016); SILVA (2016); AZEVEDO (2000, 2006, 2015, 2018). S7 se cobra fala perfeita por conta do outro (interlocutor) que o prende ao significante gago e que em suas formações imaginárias censura sua fala. Porém, na fala de qualquer sujeito sempre existe tanto a fluência quanto a disfluência, ou seja, o discurso naturalmente contém hesitações, repetições e pausas. No entanto, para um sujeito que não vive o estigma da gagueira, essas são ocorrências sem relevância, mas para os sujeitos com gagueira, existe uma tendência a achar que todas as pessoas são fluentes e apenas eles não conseguem tal condição. Parece que S7 fala do lugar da cobrança de uma fala perfeita, o que termina minando a naturalidade do discurso.

A metáfora da liquidez de que trata Bauman (2001), na qual tudo se esvai, escorrega, parece que contribui para a necessidade premente de agarrar as oportunidades, e se a fala não sai “perfeita”, acontece a insegurança e o sentimento de inutilidade. Para o autor, a insegurança é uma consequência da característica de fluidez no mundo contemporâneo e, na realidade, todos estão nela imersos. É possível que o sujeito com gagueira tenha aí um elemento que se soma a essa configuração do mundo atual, pois, como defendem Azevedo e Lucena (2009), já está agregada ao seio da sociedade e da cultura a discriminação da gagueira. Isso é um fato, afirmam, na medida em que há exposição de sujeitos com gagueira em novelas e filmes, com sentido de engraçado, descoordenado, inseguro.

#### **iv) Posições hierárquicas**

*S8 - Boa tarde! Estou numa fase que estou a gaguejar mais, sem qualquer motivo, manteve-se tudo linear, mas a gaguez aumentou. Por quê? Não sei se com vocês também acontece, mas quando falo com pessoas que ocupam melhores cargos (engenheiros, professores, pessoas formadas) seja na faculdade ou no trabalho ainda gaguejo mais, e o discurso acaba por ser fraco! Já não acredito que algum dia serei fluente!* (Postado em 9 de abril de 2015).

Para este sujeito, fica bastante evidente o que Orlandi (2012) aborda acerca das condições de produção, na medida em que se estabelecem aí as relações de força: quem fala/para quem fala. Na gagueira, é muito comum discursos dessa natureza quando os sujeitos se encontram diante de pessoas que agregam algum tipo de autoridade, como chefe, pai, professor, doutor e outros. No caso de S8, diante deste patamar em que o que sobressai é uma relação de poder, ele gagueja mais, ele tem um “discurso fraco” e, com isso, perde a esperança de se tornar fluente. Mais uma vez, destacamos a ideia de fluência como uma fala perfeita, o que não existe. A disfluência faz parte da fluência. Vale ainda ressaltar o fato de emergir daí a ideia de que um discurso fraco seja um discurso com rupturas.

#### **Considerações finais**

Como explicitado anteriormente, este trabalho não buscou apontar respostas objetivas e fechadas, e, sim, facilitar a reflexão das condições a que os sujeitos com gagueira estão submetidos num momento em que o mundo se apresenta com tantas transformações, um mundo de fluidez, em que tudo é muito instantâneo e imediato.

Acreditamos que ao longo dos tempos o sujeito com gagueira sempre foi marginalizado, haja vista que na Idade Média eles eram colocados em praças públicas e, ao falarem, ganhavam moedas do público. Ainda hoje, há uma grande parcela da população que acha graça da sua fala e a mídia, infelizmente, ainda explora personagens com essa característica num estereótipo que está muito distante de ser o de alguém bem sucedido. Constatando essa realidade, não é difícil compreender o sofrimento que, independente de qualquer outra condição que se sobreponha ao quadro de gagueira, o sujeito-gago vivencia no seu dia a dia.

Neste estudo, no entanto, foi possível identificar, além do sofrimento habitual, relação com as configurações do mundo contemporâneo, tamanha a fluidez que o caracteriza. O sujeito, aí inserido, precisa falar rápido também! A velocidade da fala parece ser uma demanda da velocidade do mundo de hoje, distanciando-se de um possível entendimento da gagueira como, apenas, uma particularidade do sujeito.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZAJDER, F.. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Editora Guazzelli. 2000. 203p.
- ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- AZEVEDO, N.P.S.G. **Uma análise discursiva da gagueira: trajetórias de silenciamento e alienação na língua**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC, SP. 119f, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A gagueira na perspectiva linguístico-discursiva: um olhar sobre a terapia**. Programa de Pós-graduação UFPB – Doutorado em Letras e Linguística. Tese. 2006.
- \_\_\_\_\_. Um estudo da gagueira sob a perspectiva discursiva. **Revista Prolíngua**, v.10, n. 1, jan.- fev., 2015. Disponível em [www.periodicos.ufpb.br/index.php/prolíngua/article/newfile/27599/14838](http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/prolíngua/article/newfile/27599/14838). Acesso em mar. 2018.
- \_\_\_\_\_. Uma análise discursiva de sujeitos com afasia e gagueira. **Revista Linguagem e Ensino**, UCPel, v.21, p 433-463, 2018.
- \_\_\_\_\_. Disfluências. In: FERREIRA, T. **Manual Prático dos Distúrbios da Comunicação Oral em Adultos e Idosos**. SP: Editora Booktoy, no prelo.
- AZEVEDO, N.P.S.; FREIRE, R.M.. Trajetórias de silenciamento e aprisionamento na língua: o sujeito, a gagueira e o outro. In: FRIEDMAN, S.; CUNHA, C.M. (Org.) **Gagueira e subjetividade**. Possibilidades de tratamento. Porto Alegre, RS: Artmed. 2001. p.145-160.

AZEVEDO, N.P.S.G.; LUCENA, J.A. Perspectiva linguístico-discursiva na terapêutica da gagueira. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. 51(2) – Jul./Dez. 2009.

AZEVEDO N.P.S.G; LUCENA, J.A.; CAIADO, R. O percurso terapêutico de uma criança com gagueira sob o enfoque linguístico discursivo. In: BARROS, I.R. et al. **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CAVALCANTI, M.G.P. **O trabalho linguístico-discursivo de um grupo de atendimento à gagueira infantil (GEAGI) com pais de crianças identificadas como gags**. Dissertação de mestrado. (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco. 2016, 126f.

LEMOS, C.T.G. Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. In: **Simpósio the Trento lectures and workshop on metaphor and analogo**, 1997, Trento, Itália. São Paulo, 1997, p.1-16.

\_\_\_\_\_. Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem. In: **Pesquisa Científica**, 1999, São Paulo. Relatório Científico apresentado ao CNPq. São Paulo, 1999, p.1-27.

\_\_\_\_\_. O erro como desafio empírico a abordagens cognitivistas do uso da linguagem: o caso da aquisição de linguagem. In: **Congresso internacional de pragmática**, 7, Budapeste. Hungria, [s.d.], São Paulo. p.1-19, 2000.

\_\_\_\_\_. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p.41-69, 2002.

IBF - Instituto Brasileiro de Fluência Epidemiologia da Gagueira. Disponível em [http://www.gagueira.org.br/conteudo.asp?id\\_conteudo=31](http://www.gagueira.org.br/conteudo.asp?id_conteudo=31). Acessado em 10/03/2018.

IBGE. Valor Econômico. População brasileira sobe para 207, 6 milhões de pessoas, aponta IBGE 2017. Disponível em <http://www.valor.com.br/brasil/5100400/populacao-brasileira-sobe-para-2076-milhoes-de-pessoas-aponta-ibge>. Acesso em 18/03/2018. OK

FRIEDMAN, S. O caso de Amadeu. In FRIEDMAN & CUNHA. **Gagueira e Subjetividade**: possibilidades de tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gagueira**: origem e tratamento. 4.ed. SP: Plexus Editora. 2004.

\_\_\_\_\_. A gagueira e o mito da fluência absoluta. **Revista Pátio**, n. 74, ano XIX, mai. – jul., 26-29, 2015.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F.; MITTMAN, S. (orgs). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ORLANDI, E.P. **Discurso em análise**. Sujeito, sentido, ideologia. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **O que é Linguística**. São Paulo: Brasiliense, 2013a.

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

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas (SP): Editora da Unicamp (1990 [1975]).

FUCHS, Catherine; PÊCHEUX, Michel. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução a obra de Michel Pêcheux. 5ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

SCARPA, E.M. Sobre o sujeito fluente. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.29, p.163-184, Jul./Dez., 1995.

SILVA, C. S. **A mudança de posição na formação discursiva em sujeitos com gagueira: uma análise discursiva**. Dissertação de mestrado (mestrado em Ciências da Linguagem). Recife: Universidade Católica de Pernambuco. 2016, 136f.

## DO DESEJO DO OUTRO AO DESEJO DE ASCENDER À LEITURA E À ESCRITA NO ROMANCE A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS

Elisangela Maria da SILVA<sup>40</sup>

Isabela Barbosa do Rêgo BARROS<sup>41</sup>

**Resumo:** O presente estudo versa a respeito do desejo da leitura e da escrita da personagem Leisel, do romance *A menina que roubava livros*, que foram analisados a partir da lógica psicanalítica, fundada por Freud e atualizada por Lacan. É comum a criança em idade de alfabetização enfrentar angústias como efeito de algumas demandas familiares e sociais como, por exemplo, período determinado para ascensão à leitura e à escrita. Pensando na criança em que tal ascensão escapa a esse período, como no caso da nossa personagem, surgem-nos algumas questões: Como interpretar a captura desta pelo escrito mesmo antes da alfabetização? Como considerar um movimento que se instalou quando começou a ler e escrever? Qual a posição tomada por Liesel para ascender à leitura e à escrita? Partimos do pressuposto que tal posição transpõe a demanda do outro para a demanda do desejo e que o sujeito falante é efeito dos textos e discursos aos quais teve acesso desde as primeiras experiências de vida.

**Palavras-chave:** Desejo; Leitura e Escrita.

**Abstract:** This study deals with the desire for reading and writing of the character Leisel, on the novel *The book thief*, which were analyzed from the psychoanalytic logic, founded by Freud and updated by Lacan. It's common the child in a literacy age, to face anguishes as the effect of family and social demands, such as starting reading and writing in a certain period of life. Thinking about our character to whom the introduction of reading and writing escapes this period, we present some questions: How to interpret the understanding of writing before literacy? How to consider a movement that was settled when she started to read and write? What is the position taken by Liesel to ascend to reading and writing? We make an assumption that this position transposes the demand of the others related to the demand of the desire beyond that the subject speaker is affected by the texts and discourses to which she had access since early lifetime experiences.

**Keywords:** Desire; Reading; Writing

---

<sup>40</sup> Doutoranda do PPG em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Recife/PE. [elisangelasilva1718@gmail.com](mailto:elisangelasilva1718@gmail.com)

<sup>41</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora pesquisadora do PPG em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Recife/PE. [ibelabarros@gmail.com](mailto:ibelabarros@gmail.com)

## Introdução

*“O livro era dividido em dez partes, todas as quais haviam recebido títulos de livros ou histórias e descreviam o modo como cada um havia afetado sua vida. [...] A roubadora de livros lê, relê e relê sua última frase, durante muitas horas. ‘A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS – ÚLTIMA LINHA – Odiei as palavras e as amei, e espero tê-las usados direitinho’”. (ZUSAK, 2013, p. 458-459)*

O conceito de desejo desenvolvido a partir de Lacan (1998) é visto como causa da constituição do sujeito, a partir das relações que se estabelecem por meio da linguagem entre a criança e outro semelhante. Esse desejo é trazido por Teixeira (2013), como um desejo de saber, de decifrar o que o outro/Outro deseja do sujeito. É pensando nesse jogo de decifração, no *“modo como cada um havia afetado a vida”* da nossa personagem Liesel, fazendo-a movimentar-se na ascensão à leitura e à escrita. Tal pensamento abre-nos algumas questões: Como interpretar a captura de Liesel pela leitura e escrita mesmo antes da alfabetização? Como considerar um movimento que se instalou quando começou a ler e escrever?

É importante destacar que estamos lidando com o sujeito do inconsciente, enredado pela cadeia de significantes e movido pelo desejo e pelos sentidos que lhe são lançados. Assim, fazemos um recorte do momento em que nossa personagem se separa da mãe, perde o irmão e ganha outra família por causa da guerra. Surgindo, em meio a tantas tempestades, o “desejo de saber” ler e escrever, como traduz tão bem o fragmento de nossa epígrafe.

A análise versará acerca desse desejo como uma torção, uma mudança de posição de Liesel, a partir da nossa hipótese, como uma transposição da demanda do outro para a demanda do “desejo de aprender” como existência no mundo da linguagem, demanda de amor.

Sabemos que a Psicanálise propõe fundamentos para a noção de sujeito, estabelecendo a constituição deste como efeito de entrada do significante no corpo, não biológico, mas do gozo, objeto de desejo, aquele que recebe impacto do Outro. Assim, ao ser tomada como objeto de um outro, recebendo investimento pulsional articulado na e pela linguagem. A criança responde, fazendo isso em relação à demanda de uma alteridade, mãe, pai ou professora e, segundo Hopper e Folberg (2017, p. 149) “essa alteridade possibilita a criança uma outra condição de existência na relação com o Outro”, tido como “lugar do significante”, que impõe a criança um modo de responder às demandas.

Esse Outro visto, em nosso estudo, não como pessoa, mas como lugar do “tesouro de significantes” que pode revelar para a criança tanto uma autoridade que fascina como uma

que condena, que aprova ou reprova a leitura e produções escritas desta, marcando sua existência.

Dessa forma, antes de adentrarmos na análise e discussão proposta por este estudo, apresentaremos um pouco do romance, de modo a situarmos o contexto vivido por nossa personagem antes de ascender à leitura e à escrita.

### **Aspectos gerais do Romance**

O romance de 1975, de Zusar (2013), intitulado *A menina que roubava livros*, narra a história de Liesel Meminger que teve três encontros com a morte e conseguiu dessa escapar nas três ocasiões. Fato que chamou atenção da ceifadora de almas, que de tão impressionada, decide nos contar a história de Liesel e, como ter a sua história contada pela morte não é para muitos, é aconselhável que paremos para ler ou ouvir.

Desde o início da sua vida na Rua Himmel, área pobre e próxima a Munique. Liesel precisou de força para ver sentido em sua existência. Na viagem que a separou para sempre de sua mãe, vê seu irmão morrer e vê-se largada para sempre nas mãos de Hans e Rosa Huberman, um pintor desempregado e uma dona de casa rabugenta. Ao entrar na nova casa, levava consigo *O manual do coveiro*, o primeiro dos vários livros que Liesel roubaria no decorrer de quatro anos.

Esses livros deram poesia à vida da menina, em tempos assombrados pela dor da Segunda Guerra e o gosto de roubá-los, trouxe pelas palavras salvação diária não só a Liesel como para as várias personagens que aparecem na história: Max, o judeu do porão, Rudy, melhor amigo e seu enamorado, a mulher do prefeito, melhor amiga, só percebido mais tarde e outras que passaram por sua vida ao logo das 500 páginas do livro.

Agora que foram devidamente apresentados à menina que roubava livros, passaremos a discussão da constituição do sujeito e a relação desta com a aquisição de leitura e escrita. Tomamos para a análise fragmentos do romance, tecendo reflexões sobre o desejo que se instalou em nossa protagonista para que esta ascendesse à leitura e à escrita.

## Sujeito e a aquisição da leitura e escrita

Antes de discutirmos as possíveis articulações entre aquisição da leitura e da escrita e constituição subjetiva, nos parece apropriado trazer a constituição do sujeito pelo viés psicanalítico.

De acordo com Silva (2016, p. 21), o sujeito em Freud e Lacan “é o resultado dos discursos orais ou escritos aos quais é submetido, que o constituem e também constitui o Outro em um movimento de ir e vir”. Esse ato de ir e vir pela fala do outro, seria o espaço no mundo encontrado pelo homem. Espaço de linguagem, no qual

pelo efeito da fala, o sujeito se realiza sempre no Outro, mas ele aí já não persegue mais uma metade de si mesmo. Ele só achará o seu desejo sempre mais dividido, pulverizado, na destacável metonímia da fala. O efeito da linguagem está o tempo todo misturado com o fato, que é o fundo da experiência analítica, de que o sujeito só é sujeito por ser assujeitamento ao campo do Outro, o sujeito provém de seu assujeitamento sincrônico a esse campo do Outro. (LACAN, 2008, p. 184)

Esta noção de sujeito constituído na e pela linguagem, implica numa criança falada pelo outro, por uma fala carregada de aposta, que a coloca no circuito do desejo. É desse desejo do Outro, que a criança poderá encontrar um lugar para si, uma identidade, na qual poderá surgir uma matriz simbólica do eu, uma posição no discurso. (LACAN, 1898).

Dessa forma, o sujeito seria, conforme Anacleto (2013, p. 44-45),

uma categoria desde sempre cindida, relacionando-se à cadeia significante de modo contraditório: é ali representado, mas não recolhido por inteiro; é recortado e esse recorte produz sobras, restos. Assim, o Eu seria justamente aquela representação do sujeito pelo significante que, no entanto, produz o próprio sujeito como falta, como aquilo que escapa da representação.

Esse sujeito do desejo seria o avesso do Eu, ruído que atrapalha a enunciação, retirando, vez ou outra, o “Eu do seu suposto centramento”. É o que faz a linguagem humana ser estruturalmente marcada pela equivocidade. Pelo sujeito do inconsciente, “o isso” que rompe com a estrutura, subvertendo-a como um suposto saber, (TEIXEIRA, 2013, p. 106).

Esta suposição é entendida por Vivès (2016, p. 5-6), como um ato de fé, de confiança de um “sujeito potencial”, “um sujeito suposto saber”. Dessa forma, o sujeito nasce situado no plano do Outro, tido como depositário da suposição de saber. É importante destacar que esta relação sujeito e Outro tem papel fundamental no presente estudo, visto ser este que dá

sentido a todas as ações do sujeito que fala, lê e escreve. Imprimindo encadeamentos de significante.

Neste entrelaçamento dos fios de significantes, esse sujeito, suposto saber, tece sua existência na linguagem, enredado pela fala. Numa conjugação, segundo Hoppe e Folberg (2017, p. 153), “de letras e sílabas, de signos e significantes, operando uma torção com o simbólico, enlaçando o real e o imaginário”.

Para essas autoras é na dimensão simbólica que se situa o desejo, tal como um furo, potencializando a busca pelas infinitas possibilidades da linguagem, visto ser pela fala que a criança promoverá uma ruptura, colocando-se no espaço simbólico da linguagem, dividida entre uma existência anterior e a que assume como falante.

Assim, ao entrar numa instituição de ensino, a criança é posta entre as demandas desse sistema e das expectativas da família, é entre essas demandas, que nos questionamos qual a posição tomada pela personagem Liesel para ascender à leitura e à escrita? Tomando como pressuposto que tal posição transpõe a demanda do outro para a demanda do desejo. Numa atitude “devo ascender” enquanto demanda de amor. É importante reforçar que estamos diante da noção de sujeito da psicanálise, sujeito movido pelo desejo. Assim, a discussão do próximo tópico versará sobre a leitura como experiência de alteridade, na relação com o outro, relação essa que passa pelo desejo.

#### **a) Leitura e desejo**

No tocante à relação leitura e desejo Pastorello (2010, p. 61), afirma que

se a o que sustenta a relação com o outro é uma demanda e o desejo se constitui na diferença que o separa do amor e do saber, então a leitura – a que convoca o outro – movimenta o desejo de encontrar, no texto, o saber perdido, ‘a origem do outro no discurso’.

Para a autora, a leitura se constitui num momento de entrega, em que o leitor espera algo, imaginando poder encontrar aquilo que lhe falta no texto. Essa ideia de completude é frustrada pelo próprio ato de ler, visto que “o texto não é completo sem a intervenção do leitor, portanto impossível que o escrito obture os buracos do leitor”, (PASTORELLO, p. 63).

Tais movimentos nos remetem aos processos de produção da subjetividade, alienação e separação, descritos por Lacan (1998). E nos faz pensar assim como Pastorello (2010), que a leitura mesmo não dando a unidade almejada pelo leitor, põe em cena rearranjos significantes,

produzindo uma escrita que faz emergir um sujeito, circulando inscrições, afetando e promovendo o desejo de ler mais.

Essa leitura que atrai, faz pensar que há no escrito um grito mudo para ser lido, faz pensar, segundo Belintane (2007), numa *lei-dura*, instanciada pela língua, que produz no corpo do leitor, interditos, cortes. Trazidos por Freud (1980), em *Psicopatologia da vida cotidiana*, como lapsos de leitura.

O autor delinea uma breve tipologia dos lapsos de leitura, apontando que em alguns casos, há uma “predisposição do leitor que altera a leitura, introduzindo no texto algo que corresponde as suas expectativas ou que o está ocupando”. Em outros, o lapso de leitura “contém algo que mexe com as defesas do leitor, alguma comunicação ou exigência, e que, por isso mesmo, é corrigida por este, no sentido de um repúdio ou uma realização de desejo”. (FREUD, 1901, p. 77 cap. IV)

Para Pastorello (2010), há na leitura algo que atrai o olhar, como se não pudéssemos evitar a leitura de legendas em um filme dublado, numa camiseta escrita ‘Não leia’, nas placas ao nosso redor. Como se o escrito nos olhasse, como o ponto de vista do olhar do quadro (artístico). No qual o olhar passa a ser entendido, como objeto real, causa da divisão e da repetição, “um olhar imaginado por mim no campo do Outro” (LACAN, 2008, p. 81-84).

Neste sentido, o texto escrito se dá a ler com todo seu corpo visível, se mostrando, se insinuando. Pensando nesse emaranhado de fios que atam o leitor, ilustraremos a cena que descreve a menina que roubava livros, atacando pela primeira vez, e segundo a narradora desse romance, era o começo de uma carreira ilustre.

*Era um livro preto de letras prateadas, que tinha por teto as roupas de Liesel. [...] Ela não falava muito bem, nem tão pouco lia, porque raras vezes frequentava a escola. [...] Tinha nove anos e logo faria dez. [...] Liesel não tinha ideia de onde estava, era tudo branco e enquanto ficaram na estação ela só conseguiu olhar para as letras desbotadas da placa à sua frente. Para Liesel a cidade não tinha nome e foi lá que seu irmão Werner foi enterrado. (ZUSAK, 2013, p. 24-30)*

A partir desta cena, a personagem passou a roubar livros, ganhou outros, num total de catorze. Mas para a narradora, sua história era composta particularmente por dez, desses,

*seis foram roubados, um apareceu na mesa da cozinha, dois foram feitos para ela por um judeu escondido e um foi entregue por uma tarde suave, vestida de amarelo. Quando viesse a escrever sua história, ela se perguntaria exatamente quando os livros e as palavras haviam começado a significar não apenas alguma coisa, mas tudo. (ZUSAK, 2013, p. 31)*

Esse “tudo” ou “nada” poderia ser pensado como restos e traços de significantes não visíveis, visto que consoante Pastorello (2010), ao depormos o olhar sobre o texto não são apenas as letras que vemos, mas marcas que orientam/desorientam a leitura. O que Freud chamou de escrita psíquica.

Para a autora o lapso de leitura se apresenta como “um instante fugaz” em que essas “marcas visíveis do escrito olham o leitor”, (PASTORELLO, 2010, p. 53). Nesse jogo de sedução, jogo cativante, nossa personagem tornou-se “*A Sacudidora de Palavras*”, compreendendo o verdadeiro poder destas e sabendo o quanto uma pessoa poderia ficar impotente sem elas, passou a “*desejava as palavras*”, (p. 384-386). Mas o que fez um laço para que a menina que roubava livro se movimentasse na leitura para nós é difícil afirmar, a própria narradora levanta algumas questões, como:

*Teria sido ao por os olhos pela primeira vez na sala com estantes e mais estantes de livros? Ou quando Max Vandenburg chegará à rua Himmel, carregando as mãos cheias de sofrimento e o Mein Kampf de Hitler? Teria sido durante as leituras nos abrigos? Teria sido a Sacudidora de Palavras? Talvez nunca houvesse uma resposta exata sobre onde e quando isso havia ocorrido. (ZUSAK, 2013, p. 31)*

Podemos pensar que esse movimento de Liesel esteja atrelado à dinâmica do desejo na relação com outro e o Outro, por acreditar, assim como Pastorello (2010), que a leitura pode funcionar subjetivamente se o leitor engata na produção do sentido. Caso contrário, o texto não enlaça, não faz circular o desejo, sem o qual não há investimento, nem mudança de posição, nem torção. Há algumas passagens no romance em que outras personagens não liam a história com seus olhos, apenas ouviam Liesel lendo. E essa escuta nos abriu mais uma questão, teria a leitura de Liesel à mesma força mobilizadora se não fosse lida em voz alta?

Para Pastorello (2010), a leitura em voz alta implica duas dimensões uma evocativa, em relação ao texto, e outra invocação, em relação ao outro. Ainda segundo a autora,

*aquele que lê em voz alta está evidentemente na relação com o texto, mas também, endereça sua leitura ao outro, que o escuta. O leitor empenha seu corpo na produção do sentido do texto e na oferta ao outro. Quem escuta está também em posição de leitura, na relação com o texto, mas também na relação com o leitor. (p. 69)*

Neste sentido, a leitura evocativa implica não apenas a recriação do texto a partir da relação daquele que escuta com o material linguístico, como também há um envolvimento com as materialidades corporais – melódicas e rítmicas – implicadas nesse ato e que significam um sujeito.

A autora prossegue afirmando “que ao ler em voz alta, o leitor toca o outro, mas toca a si mesmo. Escutar-se é também reconstruir sentido”. É o que pode ser percebido na cena a seguir:

*Liesel abriu um de seus livros e começou a ler, falou em voz alta, para ajudar sua própria concentração. O parágrafo inicial entorpeceu-se em seus ouvidos. Hans Hubermann aproximou-se e convocou a todos, e em pouco tempo uma quietude começou a escoar pelo porão apinhado. Na página três, todos estavam calados, menos Liesel. A menina não se atreveu a levantar os olhos, mas sentiu os olhares assustados prenderem-se a ela, enquanto ia puxando as palavras e exalando-as. Uma voz tocava as notas dentro dela. [...] Durante pelo menos vinte minutos foi entregando a história. As crianças pequenas se acalmaram com a sua voz. (ZUSAK, 2013, p. 332)*

No fragmento acima podemos imaginar que o ato de ler/escutar envolve marcadamente um laço identificatório. No qual o engate com o outro abre espaço para a fruição significativa, sensações gozosas, prazer indizível, que impulsiona muitas vezes o desejo e a procura do sujeito na direção do objeto imaginariamente associado à satisfação, (PASTORELLO, 2010).

A sujeição de Liesel ao escrito a colocava como aquela que sabe e “os *olhares que prenderam-se a ela*”, a admiravam, ela tem o que me falta. Tal passagem nos põe diante de uma alienação do sujeito que se sabe falante, na dimensão da identificação. Dessa forma, vemos que na leitura em voz alta há mobilização do corpo sonoro, que convoca a singularidade daquele que lê e invoca a presença do outro e do Outro.

Aquele que escuta a leitura é capturado por pulsionalidades muito próximas aos primeiros traços de enlace com o outro, visto que aquilo que a voz do leitor carrega está mais próxima, segundo Pastorello (2010, p. 110), “a uma escrita em voz alta. Uma escrita que embora não possa ser lida, é objeto de desejo”. O que nos remete à discussão do tópico seguinte.

## **b) Escrita e desejo**

Para Teixeira (2013), na aquisição da escrita, o professor, ao assumi-se como representante de um legado cultural e porta voz da sujeição, oferece abertura para que a criança perceba nesta posição a raiz do desejo do Outro que terá de desvendar. A autora segue ainda afirmando que as nuances de como a pulsão sexual intervêm na aquisição do conhecimento nos escapa, embora “algo da nossa postura, daquilo que se esgueira da nossa

fala, de como enfrentamos esses impasses – como aposta ou como desistência – queiramos ou não, é captado pela criança”, (TEIXEIRA, 2013, p. 200).

É pensando nessa relação imaginária que liga professor e aluno e nesta (potência imaginária) como uma maneira do professor servir-se, mobilizando, de forma produtiva, o aprendizado do aluno, visto que o leitor e o escritor apresentados aqui são entendidos a partir da psicanálise, sendo leitor e escritor da linguagem que nasce sob a égide de suas normas.

Neste sentido, Hopper e Folberg (2017, p. 156), afirmam que “a aquisição da leitura e da escrita é resposta à demanda do meio, pela criança, na medida em que responde a questão que surge para ela e que exige sua resposta: “Que queres?”. As autoras seguem afirmando ainda que o ingresso na aquisição da leitura e da escrita requer:

a proteção do manto do amor e, também, o reconhecimento de uma necessidade com o registro da falta – o que necessito não está de todo disponível, o movimento de substituição dessa falta por uma presença que permita um novo sentido – a presença na ausência de um significante da falta. Com a possibilidade de novas significações para sua condição de existência, a criança seguirá na busca do conhecimento, arrastando consigo seu suposto saber, que será colocado à disposição de seu desejo, apto ao conhecimento.

Para Borges (2006, p. 159), esse reconhecimento demanda uma interpretação, partindo da escrita inicial da criança, a autora afirma que esta engendra um processo de significação, segundo o qual as unidades não convencionais surgidas, ganham estatutos de unidades diferenciadas, partindo das semelhanças e diferenças emergidas na relação com outros textos. Assumindo assim, uma posição estrutural, mesmo não sendo posições estabilizadas por estarem distantes do discurso social. É o que a autora chama de “virtuais”.

Ainda para Borges (2006), essas escritas com predominância do imaginário, funcionam como uma antecipação das possibilidades do sujeito de representar no escrito e de antecipar um sentido para suas produções. Sustentamos assim como a autora que essa escrita inicial da criança seria o resultado dos movimentos linguísticos que fundam o próprio sujeito enquanto um ser de linguagem.

Essa linguagem vista como espaço do simbólico, lugar da inscrição dos sons da fala, dos traços e signos que constituem a escrita e lugar onde se situa o desejo. Desejo esse que move o sujeito na busca pelo conhecimento, pela leitura e pela escrita. Mas para haver leitura e escrita é necessário que se estabeleça um jogo, que conforme Hopper e Folberg (2017, p. 154),

em que um significante seguirá o outro em cadeia, como um anel após o outro ( ). A cada volta ocorre um retorno: um movimento de avanço e outro de retroação. A metonímia vai operar como transporte da significação por meio de deslizamentos e deslocamentos em direção ao significado, que é o ser do sujeito. Entretanto, a revelação da significação surge com a superposição de significantes que formam o campo da metáfora.

Esse jogo de significantes, também trazido por Bosco (2002), ao tratar do entrecruzamento do desenho e a escrita infantil, faz surgir também como determinante o papel do outro como agente da antecipação virtual da escrita infantil. A autora acredita que é essa atividade interpretativa da professora, na busca em dar sentido às produções gráficas infantis, produz efeito e mobiliza o processo.

Para Bosco

ao pedir que a criança nomeie sua produção gráfica, a professora põe em causa, semelhanças e diferenças, constitutiva do efeito da relação da criança com o outro, entendido como os textos orais e escritos com os quais a criança interagiu. (2002, p. 81)

Bosco (2002) acredita que o questionamento da professora provoca um efeito sobre a criança. Efeito esse denominado por Anacleto (2013, p. 64), de “demanda imaginária”, que “teria influência sobre as produções gráficas das crianças e o outro teria aí a função de interpretar determinados traços das produções das crianças como escritos e não desenhos, operando esse deslizamento da significação”.

A autora prossegue afirmando que

o outro, nessa perspectiva, passa a ser aquele que opera sobre o processo de aquisição da escrita de um modo nem intencional, nem racional. Pelo contrário, ele interpreta a escrita porque ocupa uma posição de quem já está capturado pela linguagem escrita. (ANACLETO, p. 64)

É importante destacar que o outro como interprete não detém o controle sobre o seu papel e os efeitos de sua intervenção, visto que não se trataria de um adulto que como detentor do conhecimento tem as chaves para decifrar os enigmas, mas como capturado na linguagem escrita, fica impossibilitado interpretá-la dessa maneira por ser um sujeito faltante. É pensando nessa interpretação do adulto que põe a criança no funcionamento da língua que analisaremos a torção realizada pela personagem Liesel, transpondo a demanda do outro para a demanda do desejo de ascender à leitura e à escrita.

### **Mudança de posição de Liesel**

O contato de Liesel com a escola como podemos imaginar foi um verdadeiro fracasso, é o que pode ser visto no fragmento abaixo.

Depois que descobriram que a menina não sabia ler nem escrever. De um modo humilhante foi jogada com as crianças menores, que mal começavam a aprender o alfabeto. Apesar de ser pele e osso, e pálida, a menina sentia-se gigantesca entre a garotada nanica, e muitas vezes, desejava empalidecer até sumir por completo. (ZUSAK, 2013, p. 39)

É importante destacarmos que a escola que nossa personagem frequentava, tinha como proposta didático-pedagógica de alfabetização baseada na transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita de modo eficiente. “Eficiência” essa que pela postura da escola descrita no fragmento acima, Liesel não dispunha. A escola desconsiderava que a criança enquanto sujeito de fala, antecede ao período de alfabetização e que ao ingressar nesta, carrega consigo um sujeito já constituído na e pela linguagem, que traz, de modo singular, textos matriciados pela voz parental.

Nesse sentido, Belintane (2013) observa que no percurso do bebê à criança em idade escolar, há uma operação que abre o traçado de uma subjetividade de entre-textos entretecida a partir da relação da criança com os pais, com outras crianças e outros adultos. Algo totalmente ignorado pela escola de Liesel.

Desta forma, podemos pensar assim como Hopper e Folberg (2017, p. 157), que a aquisição da leitura e escrita seja “o resultado de uma complexidade de experiências na vida da criança e não um efeito de uma habilidade motora, de uma memória sobre as letras e palavras”. As autoras afirmam ainda que “é nesta rede de significações proporcionada pela linguagem que irá circular, de modo singular, o desejo de aprender”, (HOPPER E FOLBERG, 2017, p. 157). Algo que pode ser percebido, nos trechos abaixo, na forma como nossa protagonista se predispõe a entrar no jogo da demanda com seu pai.

*Liesel sentia um orgulho evidente do papel de Hans Hubermam em sua educação. Talvez você não imagine, escreveu, mas não foi tanto a escola que a ajudou a ler. Foi seu pai. [...] Enquanto os dois avançavam pelo alfabeto, os olhos de Liesel se arregalaram. Ela já fizera aquilo na escola, na aula do Jardim de infância, mas dessa vez era melhor. Era bom ver a mão do pai escrevendo as palavras e construindo devagar os esboços primitivos. (ZUSAK, 2013, p. 59-61)*

*[...] Terminado o estudo do alfabeto umas dez vezes, papai se inclinou e disse: - Já chega por hoje? - Mas umas palavras? Ele foi categórico: - chega. [...] - Boa noite, papai. Ele apagou a luz, voltou e se sentou na cadeira. Na escuridão, Liesel manteve os olhos abertos. Estava vendo as palavras. (p. 62)*

Nas cenas descritas acima, é possível perceber que Liesel foi se engatando no jogo da demanda do meio, na medida em que responde “que queres?”, se lançando em direção à

leitura. É possível perceber também que o papel do outro, como agente do Outro, neste momento, ganha destaque, visto que os fragmentos que vêm da fala do pai retornam como significante, recheado de uma outra coisa, de outro contexto, que vai além de seu significado. Como mostram as passagens abaixo.

*Em casa, Liesel havia avançado bastante na leitura do Manual do Coveiro com o pai. Os dois circundavam as palavras que ela não conseguia compreender e as levavam para que Liesel as grafassem em seu dicionário nas paredes do porão. (p. 68)*

*Liesel gostava do ato de que, apesar do fracasso na sala de aula, sua leitura e sua escrita vinham tendo uma melhora decisiva e logo estaria à beira de alguma coisa respeitável. (p. 77)*

Nos fragmentos acima, poderíamos talvez pensar que a leitura compartilhada com o pai, do *Manual do Coveiro*, já representa um engate importante na ascensão de Liesel à leitura e escrita, visto que segundo Pastorello (2010, p. 117), testemunha o leitor em seu *voyeurismo* com o texto, avançando na direção de “buscar entender de onde vêm as palavras, as histórias o desejo da leitura”.

Nesse sentido, o ato de ler para o outro põe em evidência duas dimensões uma evocativa e outra invocação, porque quem lê toca o outro e toca a si próprio, (PASTORELLO, 2010). O trecho abaixo descreve esse enlaçamento subjetivante da leitura que Liesel realiza para Max, seu amigo judeu, em uma situação particular, em que este se encontrava entre a vida e a morte, em um porão na Alemanha Nazista.

*[...] Liesel pôs O carregador de Sonho embaixo do casaco e começou a lê-lo no minuto em que voltou para casa. Na cadeira de madeira junto à cama abriu o livro e murmurou: - este é novo, Max. Só para você. - e começou a ler. [...] Ela oferecia “O carregador de Sonhos” a Max como se as simples palavras pudessem alimentá-lo. (ZUSAK, 2013, p. 289-290)*

O testemunho da criação literária de Suzak evidencia que o ato de ler para outro é, conforme Pastorello (2010, p. 121), “determinante e sustenta seu valor singular na aquisição da escrita pela criança”. Enfatizamos aqui, mais uma vez, o papel do outro como o de intérprete, visto que lendo, interrogando e escrevendo para a criança, como fez o pai de Liesel. O outro, pai, se ofereceu ao mesmo tempo como “semelhante e diferente”, inserindo esta “no movimento linguístico-discursivo da escrita”, (LE MOS, 1998, p, 29).

Assim, vimos que o ingresso na aquisição da leitura e da escrita, requer da criança um enlaçamento com o tecido da linguagem, numa incessante busca de realização, numa mostra de sua falta. Vejamos a cena abaixo.



Durante a primeira hora só fez olhar para o papel e o lápis. Obrigou-se a lembrar e, como era de hábito não desviou os olhos. – Instruiu a si mesma. Escreva. Passadas mais de duas horas. Começou a escrever, sem saber como conseguiria isso direito. Como poderia saber que alguém apanharia sua história e a carregaria consigo por toda parte? Ninguém esperava essas coisas. Ninguém as planeja. (ZUSAK, 2013, p. 455)

Liesel escreveu em resposta à demanda do outro, pai, Max, Ilsa Hermann, a mulher do prefeito e os textos ofertados pelos diversos livros que circundaram sua vida, serviram como apoio para que ela escrevesse, provendo, ao mesmo tempo, uma mudança de posição e sinalizando um efeito do sujeito. A resposta à demanda do outro levou *a menina que roubava livros*, a encontrar sob o comando dos livros, uma possibilidade de ultrapassar, estabelecendo um antes e um depois.

### **Considerações finais**

Ao discutirmos a questão do desejo que mobiliza nossa personagem na ascensão à leitura e escrita, enfatizamos que este desejo não é questão de capricho, mas aquilo que enlaça o sujeito a toda herança simbólica que o precedeu. A partir das análises pudemos entender que Liesel, *a menina que roubava livros*, pode sair de uma posição de desaparecimento e aceitar se envolver com o adulto pai, o amigo Max, Ilsa Hermann, a mulher do prefeito e com o que estes propunham. Enfatizamos também que uma parceria produtiva na aquisição da leitura e escrita se dá, quando aquele que ocupa o lugar de intérprete alterna o lugar que ocupa em relação à alteridade e lança mão de redes que tecem movimentos na criança.

Destacamos também que a noção de posição subjetiva discutida neste estudo, implica que o sujeito possa ocupar diversos lugares, conforme se ponha sob um ou outro significante. Implicando, segundo Teixeira (2010, p. 212), “no lugar que o sujeito do inconsciente ocupa em relação ao desejo do outro”, podendo ser mais colado ou mais autônomo.

Por fim, pensamos que a posição tomada por Liesel para ascender à leitura e à escrita, transpõe a demanda do outro para a demanda do desejo, visto que a rede de significações proporcionada pela linguagem na qual *a menina que roubava livros* estava enlaçada, mobilizou, de modo singular, o desejo pelas palavras. Mesmo em situações desesperadoras como a morte do irmão, a doença de Max e perda da família e amigos em meio ao bombardeio, Liesel “*continuava apertando o livro. Continuava desesperadamente agarrada às palavras que lhe tinham salvado a vida*”, (ZUSAK, 2013, p. 433).

## Referências

- ANACLETO, Julia Maria Borges. **O papel do Outro na aquisição da escrita pela criança: o construtivismo na alfabetização e a psicanálise**. Dissertação de Mestrado. USP, 2013. Disponível em, < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22012014-131822/pt-br.php>
- BELINTANE, Claudemir. **Advinha, leitura e desejo**. IN. CALIL, E. **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo. Cortez, 2007.
- BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. Cortez. São Paulo, 2013.
- BORGES, Sonia. **O quebra-cabeça da escrita: a alfabetização depois de Lacan**. Goiana. Ed. Da UCG, 2006.
- BOSCO, Zelma Regina. **No jogo dos significantes: a infância da letra**. Campinas. Pontes, 2002.
- BOSCO, Zelma Regina. **A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança**. Campinas. Pontes, 2009.
- FREUD, S. **Psicopatologia da vida cotidiana** (1901). Edição eletrônica das Obras de Freud. Imago, 1980.
- HOPE, Martha Marlene Wankler, e FOLBERG, Maria Nestrovsky. **O desejo e aprendizagem da leitura e da escrita**. *Ágora* (Rio de Janeiro) v. XX n. 1 jan/abr 2017 147-158. Disponível em, < <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982017001008>
- LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.
- LACAN. **Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais em psicanálise**. Trad. De M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- LEMO, Cláudia T. G. **Sobre aquisição da escrita: algumas questões**. IN. ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. São Paulo. Mercado das Letras, 1998.
- PASTORELLO, Lucila Maria. **Leitura em voz alta e a apropriação da linguagem escrita pela criança**. Tese de Doutorado. USP. 2010. Disponível em < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-154846/pt-br.php>
- SILVA, Joelma de Oliveira Santos. **Aquisição da escrita: implicações do outro**. Dissertação de Mestrado. UFG, 2016. Disponível em, < <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5732>
- TEIXEIRA, Marisa Assunção. **Aquisição da escrita: desejo que faz fronteira ao gozo: um estudo a partir da perspectiva psicanalítica**. Tese de Doutorado. USP, 2013. Disponível em, < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27052013-121138/pt-br.php>

VIVÈS, Michael. **A improvisação materna**, 2016. Disponível em, <  
[http://www.voxinstituto.com.br/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/j-m-vives-a-improvisacao-materna\\_10.pdf](http://www.voxinstituto.com.br/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/j-m-vives-a-improvisacao-materna_10.pdf)

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros** (1975). Trad. Vera Ribeiro. 3. Ed. Intrínseca. Rio de Janeiro, 2013.

## HOBSBAWM, INTÉRPRETE DE GUIMARÃES ROSA

Everton Luís TEIXEIRA<sup>42</sup>

**Resumo:** Este artigo propõe um confronto entre a obra *Grande sertão: veredas* (1956), de Guimarães Rosa, e o tema histórico inaugurado por Eric Hobsbawm em *Rebeldes primitivos* (1959), o “banditismo social”. Ao traçar este percurso dialético, de um lado, objetiva-se ampliar o estudo acerca deste tema da historiografia contemporânea, acrescentando-se, à sua tipologia, a figura do jagunço mineiro, e de outro, denota-se na obra de Rosa uma atitude excepcional diante da violência e da barbárie observada em um período de exceção como o nosso em que toda a escrita se configura em um canto de sobrevivência e um *réquiem* da liberdade.

**Palavras-chave:** Banditismo social. Eric Hobsbawm. *Grande sertão: veredas*. Guimarães Rosa. Jagunço mineiro.

**Abstract:** *This article proposes a confrontation between the writing Grande sertão: veredas (1956), by Guimarães Rosa, and the historic theme initiated by Eric Hobsbawm in Rebeldes primitivos (1959), the “social banditry”. To outlining this dialectical path, on the one hand, the goal is to broaden the study on this subject of contemporary historiography, adding, to their typology, the figure of the mineiro gunman, and on the other hand, is denoted in the work of Rosa an exceptional attitude in the face of violence and barbarity observed in a period of exception like ours in which all the writing is in a song of survival and a Requiem of freedom.*

**Keywords:** *Social banditry. Eric Hobsbawm. Grande sertão: veredas. Guimarães Rosa. Mineiro gunman.*

---

<sup>42</sup> Campus Universitário de Bragança Faculdade de Letras (UFPA) Bragança-PA-Brasil e-mail: evertonveredas@hotmail.com

## Introdução

O exame das representações do século XX nas perspectivas de Eric Hobsbawm e nas de João Guimarães Rosa constitui o tema central deste trabalho, o qual se assenta no território reconhecidamente instável das interpenetrações mútuas encontradas no diálogo aberto entre as narrativas produzidas pela História e pela Literatura. Ao lembrar como esses escritores se fazem intérpretes do período mais revolucionário e violento da história ocidental (cf. HOBBSAWM, 2007, p. 9), procura-se atender dois escopos distintos e, no entanto, complementares que são 1) ampliar ainda um pouco mais os limites da compreensão histórica com o auxílio proporcionado pelos exemplos originados nas fontes literárias e 2) alargar a vereda interpretativa do universo estético elaborado pelo sertão rosiano. Para esse duplo fim, apoio-me, em grande parte, no conceito comparatista de “horizonte de expectativa”, formulado por H. R. Jauss, o qual sintetiza *grosso modo* a noção de que os sentidos são partilhados entre uma obra e as possibilidades interpretativas para essa forjadas pelo leitor. Assim, por intermédio da historiografia hobsbawmiana e da ficção poética do autor de *Estas estórias* (1969), busco uma dimensão hermenêutica nova para entender tanto os signos semânticos da obra literária, quanto os sentidos envoltos na construção de tradições potencialmente revolucionárias no sertão brasileiro e no Ocidente como um todo ocasionados pela queda sem precedentes daqueles valores humanistas aos quais Eric Hobsbawm rotulou de civilidade em diversos de seus trabalhos.

Orientando-me uma vez mais pela bússola hermenêutica jaussiana, acredito que nenhum método interpretativo isoladamente possa dar conta de todas as dimensões da leitura, seja essa ficcional ou histórica. Por isso, o leitor, em “sua compreensão primária do mundo” (cf. JAUSS, 1982, p. 26), deve lançar mão de outros textos de gêneros narrativos díspares e, em sua natureza, conflitantes tais como as produções estéticas e historiográficas no intuito de, se não atingir a totalidade dos sentidos contidos na produção escrita, ao menos tentar aproximar-se desse ideal.

Tal sentimento de parcialidade presente nas narrativas históricas produzidas no intervalo entre a segunda metade da década de 1960 e o desfecho dos anos de 1970 persegue essa noção relevante, a de *totalidade*, a qual não mais significando o que foi para a tradição filológica e positivista do século XIX, isto é, uma sede incessante de abarcar a completude da história mundial. A título de exemplo nos trabalhos de profissionais britânicos como nos dos melhores nomes dos *Annales*, a totalização a que se prestou a historiografia contemporânea é

uma abordagem que envolve o exame da história sob diversos aspectos, tais como o social, o econômico e o político, todos esses também devidamente explorados e reelaborados no interior das manifestações literárias.

Na impossibilidade de apreender a totalidade dos significados literários, utopia abandonada pela crítica estética entre os anos de 1950 e 60, e a dos fatos históricos — haja vista que “não se pode narrar a história inteira” (THOMPSON, 2012, p. 143) como assegurou E. P. Thompson — o presente trabalho propõe uma “totalidade progressiva” como ensina Jauss, em produções como *Pour une herméneutique littéraire* e *Caminhos da compreensão*, nas quais o sentido da obra estética pode ser dado (e deve ser procurado) no exterior das páginas literárias o que forneceria ao leitor de literatura e, gostaria de acrescentar também ao de história, novas perspectivas em relação ao texto ficcional, levando a produção historiográfica de Hobsbawm a expandir o universo interpretativo de *Grande sertão: veredas* ambientada no *hinterland* brasileiro, enquanto o ficcionista mineiro espria o tema do banditismo social hobsbawmiano ao inserir na tipologia do réprobo rural a figura do jagunço, indivíduo não catalogado pelo historiador britânico.

Longe de quaisquer tentativas de profanação da “lógica histórica” ou desrespeito pelas categorias estritamente históricas (cf. THOMPSON, 1981, p. 61), este trabalho não visa apagar (e nem quer) as diferenças conceituais presentes nas narrativas da disciplina de Hobsbawm e nas de ordem estética, mas sim recordar um débito contraído pelos historiadores com esse outro campo de produção intelectual humana, o qual, no passado, emprestou a base, por exemplo, para o exame desenvolvido em *Bandidos* (a saber, a lenda de Robin Hood e a de outros marginalizados rurais oriundos das páginas ficcionais). No caso de Eric Hobsbawm e Guimarães Rosa em especial, esta dívida é amortizada com as contribuições do campo de pesquisa forjado pelas credenciais desse historiador em torno da figura do bandido social e suas peculiaridades, temática que pode auxiliar o entendimento mais amplo de uma obra literária publicada há mais de uma década de *Bandidos*, o romance mais complexo das letras brasileiras que é *Grande sertão: veredas*.

### **O banditismo social hobsbawmiano: considerações acerca de um fenômeno universal**

Cronologicamente, as raízes mais profundas do banditismo social, área de estudo da história comparada, fundada por Eric Hobsbawm, remontam a 1956, quando este intelectual ministrou três conferências na Universidade de Manchester que juntas formaram a estrutura

dessa temática que se espalhou nos trabalhos de antropólogos, de historiadores e também de estudiosos literários. O fato de este tema ter sido desenvolvido para uma apresentação pública, lembra que esta prática de unir aula e produção ensaística era algo comum entre aqueles intelectuais formados dentro dos padrões humanistas das décadas de 1940 e 50.

Coincidentemente, ao longo do mesmo ano em que o historiador britânico lança as primeiras pedras basilares do banditismo social, vêm à lume as obras de Guimarães Rosa *Corpo de baile e Grande sertão: veredas*, detentoras da maior concentração da fortuna crítica deste autor até hoje, conjunto que já foi submetido às mais variadas perspectivas de estudo. Este período também entrou para os Anais da história do século XX devido à ocorrência de grandes e significativas transformações no mundo ocidental em diversos segmentos como o político, o cultural e o estético. No domínio do primeiro, a grande marca foi a perda da inocência comunista em relação ao sistema soviético, fato lembrado (e devidamente examinado) por Hobsbawm no capítulo intitulado “Stalin e depois” de sua autobiografia *Tempos interessantes* (2002), quando o autor relata a sua primeira visita à sede hermética do bloco socialista, quase um ano antes da grande crise deflagrada no comunismo soviético.

Seja por modéstia, ou por coragem metodológica de reconhecer os limites de seu trabalho naquele momento, Hobsbawm sempre admitiu explicitamente, em notas prefatórias da edição de 1959 e nas escritas para tiragens posteriores, a incipiência da temática do banditismo social em *Rebeldes primitivos*. Em cotejo com o seu gêmeo temático *Bandidos*, a primeira obra ainda era uma narrativa pouco rica de exemplos, devido às restrições ocasionadas pela observação da evolução deste apenas nas fronteiras do Continente europeu e, sobretudo, em um país paradoxal como a Itália, o qual, de um lado, se configurou historicamente como um espaço de trocas comerciais entre o Ocidente e o Oriente possibilitando convivências harmônicas entre estrangeiros<sup>43</sup>, por outro lado, o país de Boccaccio se mostrou — principalmente nas localidades mais afastadas do fluxo de capital — demasiadamente provinciano e conservador, guardando semelhanças no âmbito sociocultural

---

<sup>43</sup> Este aspecto humanista de “tratar os estranhos como seres humanos” (HOBSBAWM, 2000, p. 153) que abre o capítulo intitulado “Itália, querida Itália” de sua longa entrevista proferida em italiano acerca de *O novo século* (2000), juntamente com o apreço aos movimentos de resistência de massa aos regimes totalitários, não cegou, todavia, a crítica desse historiador em relação aos sentimentos ítalos de vergonha econômica e de sua perda gradual de hegemonia cultural no globo a partir do século XIX que explicariam, em parte, a derrocada do humanismo nesse país traduzida no “apoio coletivo e maciço que os italianos deram a todas as tentativas de restauração das glórias perdidas do passado, o que foi tão típico do fascismo” (HOBSBAWM, 2000, p. 153).

com outras regiões periféricas do capitalismo como, *verbi gratia*, o sertão nordestino representado pelos autores brasileiros entre a primeira e a segunda metade do século passado.

A meu ver, são essas contradições, aliás, que seduzem o marxismo de Hobsbawm para o desenvolvimento do banditismo social neste cenário específico da Europa. Contudo, o tema historiográfico hobsbawmiano amplia, a seu modo, os postulados de Marx partindo da base deixada por este teórico alemão como, por exemplo, a noção de que o surgimento dessas manifestações sociais são gestadas nas entranhas do sistema capitalista, o qual erige em sua história contraditória o gérmen de sua própria aniquilação a ser vislumbrada em catastróficas crises ocorridas em ciclos temporais mais ou menos longos. Em outras palavras, as desigualdades sociais da economia de mercado formam exército de inimigos desse sistema, os quais irão combatê-lo com as armas forjadas pelo próprio capitalista.

No entanto, alguns desses algozes da sociedade de mercado como os rebeldes primitivos examinados por Hobsbawm não parecem aptos para edificar “um mundo de igualdade” (HOBSBAWM, 1970, p. 39), haja vista o seu caráter reformador e o diagnóstico incontestável de que este paradigma de proscrito social só pode sobreviver em áreas atrasadas politicamente, isto é, onde as instituições de bem-estar do Estado não funcionem efetivamente. Parece, portanto, pedir exageradamente que esse paradigma de réprobo social aja dentro da lógica peculiar de um revolucionário (ainda que às vezes o acaso e os arranjos políticos o permitam) promovendo a materialização dos ideais iluministas, já que “a função prática do bandido é, na melhor das hipóteses, impor certos limites à opressão tradicional e à sociedade tradicional, à custa de métodos socialmente condenáveis como ilegalidade, assassinato e extorsão” (HOBSBAWM, 1970, p. 39).

Apesar de tudo o que foi dito, ainda assim o jovem proscrito social se configura num respiro breve de justiça para as massas rurais, o que *a priori* não parece muito levando-se em consideração o histórico de negligência sofrida por essa população, mas se mostra relevante para a edificação de uma utópica época dourada e mítica na qual este marginal estabelecer-se-á na cabeça de seus conterrâneos como um verdadeiro “amigo do povo”, desde que o cotidiano socioeconômico dos mais pobres, é claro, não sofra alterações graves, essas promovidas por aquisições de consciência política dos indivíduos ou pela promoção de políticas de bem-estar social. Percebe-se então que o bandido se desenha, obrigatoriamente, como um produto do cenário rural com todas as suas marcas indeléveis de tradicionalismo conservador e de pré-capitalismo industrial e que a sua permanência nesse ambiente está intrinsecamente ligada à conservação imutável dessa realidade interiorana específica.

Dentro da tipificação do banditismo social criada por Hobsbawm, o aspecto *social* é construído “democraticamente” pela escolha das massas populares que atribuem ao réprobo características e virtudes especiais não observadas ou validadas pelas elites dominantes. Com isso, a memória popular institui ou retira da posição diferenciada de “bom bandido” o *outlaw*. Não obstante, quando um dos sinais comportamentais ou econômicos típicos de um *modus vivendi* arcaico desaparecem, esses levam em seu ostracismo a figura do rebelde primitivo, o qual deixa de ser visto pelas populações rurais como herói invulnerável tornando-se personagem esquecido nas cantigas e nos versos de cordel para dar lugar a uma outra representação heróica mais civilizada.

Em sua etimologia o vocábulo “bandido”, por exemplo, é lembrado pelo autor de *Pessoas extraordinárias* (1998) em sua acepção de “banido” no idioma italiano sem a conotação usual de ladrão, ainda que, dependendo dos ritmos das necessidades de subsistência, alguns indivíduos tenham lançado mão das práticas de roubos. De acordo com Hobsbawm,

[d]e início os “bandidos” eram meramente membros de grupos armados que não pertenciam a nenhuma força regular. (O sentido moderno da palavra data de fins do século XV.) Já *bandoleros*, que é o nome que comumente se dá aos bandidos em castelhano, derivou do termo catalão que designava membros de grupos armados que participavam das agitações e dos conflitos civis que tomaram conta da Catalunha entre os séculos XV e XVII (HOBSBAWM, 2010, p. 26).

Assim, é no livro *Rebeldes primitivos* que aparece pela primeira vez, ao lado de depoimentos históricos de alguns bandoleiros surgidos no berço do classicismo entre os séculos XIX e XX, a síntese e a sistematização de uma pesquisa historiográfica forjada quase de forma acidental por Hobsbawm. Acerca de seu objeto de estudo, o autor de *A era das revoluções* define, em linhas gerais, ser o *banditismo social*

*um fenômeno universal e virtualmente imutável, é mais do que um protesto endêmico de camponeses contra a opressão e a pobreza: um grito de vingança contra o rico e os opressores, um vago sonho de poder impor-lhes um freio, justicar os erros individuais. Modesta é a ambição dele: um mundo tradicional em que os homens sejam tratados justamente e não um mundo novo e perfeito. Ele se torna mais epidêmico do que endêmico quando uma sociedade rural que não conhece outros meios de autodefesa se encontra em condições anormais de tensão e desmembramento. O banditismo social não tem quase organização e ideologia e não se adapta de forma alguma aos movimentos sociais modernos. Formas altamente desenvolvidas de banditismo que limitem uma guerra nacional de guerrilhas são raras e, em si mesmas, ineficientes (HOBSBAWM, 1970, p. 16. Grifo nosso).*

Como as atitudes de indignação e de abandono por parte do Estado não terminam, a insatisfação gera na população um estado constante de violência contida como em uma bolha prestes a estourar. Em sociedades assim atrasadas politicamente, o bandoleirismo encontra-se em sono demasiadamente leve, podendo despertar ao menor sinal de um possível retorno das condições favoráveis para o seu ressurgimento tais como a fome, as guerras e “as ondas do mundo dinâmico e moderno” (HOBSBAWM, 1970, p. 38) que, ao chegarem às comunidades tradicionais e estáticas, destroem ou transformam o *modus vivendi* e o *ethos* cultural destes grupos como exemplificam esteticamente algumas narrativas brasileiras ditas regionalistas.

É o caso, por exemplo, dos contos erigidos por Valdomiro Silveira em obras como *Lereias*. Ainda que nas narrativas desse volume o ficcionista não trate do surgimento de bandos armados em suas composições, surgem estórias que mostram como a intromissão dos costumes e dos valores dos grandes centros capitalistas ameaçam ou chegam a destruir as relações e afetos criados pela tradição das populações interioranas.

Como já foi mencionado, as áreas onde o banditismo é endêmico são territórios nos quais a mão capitalista pesou sobre os rebeldes e sobre as populações igualmente pobres de forma mais repressiva. Dessa maneira, o Estado se revelou à porção periférica do mundo capitalista por meio de seus organismos mais cruéis e injustos, a saber: “os soldados e policiais, prisões, cobradores de impostos, talvez funcionários públicos, diferenciação e exploração de classes pelos latifundiários, comerciantes e outros e, até mesmo, cidades” (HOBSBAWM, 1970, p. 14), como lista o autor em *Bandidos*.

Como ilustração, ao descrever as aventuras de alguns bandidos do sul da Itália, Hobsbawm recorda um aspecto até certo ponto repetitivo na existência de diversos *outlaws*, a enorme antipatia que sempre se colocou entre o bandido e o policial e distante do Mediterrâneo, Riobaldo fala, já idoso, de sua ira silenciosa por um delegado de nome Jazevedão, caracterizado pelo narrador de *Grande sertão: veredas* como homem bruto, cuja origem de sua maldade não é motivada e nem tampouco fácil de compreender, que gostava de “quando prendia alguém, a primeira quieta coisa, que procedia era que vinha entrando, sem ter que dizer, fingia umas pressas, e ia pisava em cima dos pés descalços dos coitados. E que nessas ocasiões dava gargalhadas” (ROSA, 1956, p. 20).

Historicamente o Estado brasileiro reforçou na consciência nacional, e com maior pujança na mentalidade das populações rurais e marginalizadas, a aversão às instituições policiais e à ação desastrosa destas que foram responsáveis pelo surgimento das ações irascíveis do continente de excluídos sociais. É por essa situação que, se os braços armados do

Estado quiserem obter sucesso em suas entradas pelas regiões esquecidas pelo poder público, faz-se mister que esses estabeleçam, ainda que contra a vontade, o diálogo com o banditismo local, uma vez que essa “categoria” representa entre as massas uma energia política capaz de manter uma determinada ordem pública e comercial, facilmente quebrada com a chegada das autoridades, estas últimas com sua “força expedicionária armada, [arrasarão] a economia da aldeia ainda mais que os bandidos” (HOBSBAWM, 2010, p. 119) como cita o historiador.

É no seio desta contradição social que surge a condição primordial para o aparecimento do bandido rural, o qual deve, segundo a proposta de Eric Hobsbawm, vir obrigatoriamente “dos pobres” (HOBSBAWM, 1970, p. 34), entre os quais, este marginalizado pelo poder público goza das distinções de honestidade e de heroísmo, o que lhe lança para fora dos domínios do “submundo” vulgar, onde assistem, na mentalidade popular, dois outros paradigmas distintos de fora-da-lei, a saber: o criminoso e o espúrio ladrão. Desta maneira, fica claro que o sucesso deste proscrito depende de sua aceitação por parte da sociedade rural que, por conseguinte, espera deste e de seus semelhantes atitudes como a correção dos erros e o desagravo às injustiças cometidas contra os mais necessitados. Assim, o bandido promove, por algum tempo, senão a revolução, ao menos, a reforma social do espaço geográfico no qual atua livremente.

### **Eric Hobsbawm e Guimarães Rosa: um diálogo com suas aproximações temáticas**

Cabe perguntar qual a relação que se estabelece entre a escrita de um ficcionista originado na periferia latino-americana sem filiação ideológica explícita como Guimarães Rosa e a obra de um historiador europeu sabidamente seguidor de Marx? Respondo que muitos são os pontos de contato entre ambos em suas respectivas páginas, dentre os quais destaco a valorização das pessoas comuns ao lado de uma relativização dos fatos estritamente históricos em favor dos conhecimentos e dos interesses oriundos das camadas populares.

Todavia, gostaria de dar atenção especial ao que toca o tema de certos levantes tecidos contra o modelo capitalista ocidental cultivados nos domínios territoriais da própria sociedade de mercado que é a representação mítica erigida para o proscrito no interior das localidades rurais. Esse aspecto puramente estético e representação do poder inventivo do povo foi lavrado tanto na produção erudita quanto na popular oral dos chamados cordeis forjando, de um lado, a psicologia das personagens quase invencíveis e “imortais” de *Grande sertão:*

*veredas* Riobaldo e Hermógenes e, do outro, o desenvolvimento do banditismo social como ramo da historiografia de Eric Hobsbawm.

Assim, lançando mão de uma acepção na qual o macrocosmo e microcosmo na história forjam uma única estrutura não é de se estranhar o fato deste historiador fazer uso de expressões estéticas como o lendário Robin Hood nas páginas de *Rebeldes primitivos* e nas de *Bandidos*. Não obstante, este historiador se fixa na construção mais vulgar, a de Robin Hood já como uma figura campesina. Na verdade um camponês condicionado. De acordo com a versão capa-e-espada de Alexandre Dumas em seu primeiro volume dedicado a esta lendária figura da tradição britânica intitulado “O príncipe dos ladrões”, o autor francês mostra que Hood descende da nobreza e, para não ser perseguido pela ira da cobiça dos ilegítimos herdeiros de seu ignoto pai, é entregue aos cuidados de um casal de campônios, os quais prometem educá-lo em retidão.

O que torna o tema do banditismo social um assunto de interesse global é a sua já lembrada estreita relação socioeconômica travada com o sistema capitalista, centro nervoso e incontornável de onde parte e para onde convergem todos os temas examinados pela produção historiográfica do autor de *Estratégias para uma esquerda racional* (1989). Segundo Hobsbawm, o movimento desse fenômeno social periférico aparece ligado aos passos vacilantes dados pela sociedade de mercado que faz com que o banditismo alcance seu zênite e tome “proporções epidêmicas em épocas de tensão e desagregação social” (HOBSBAWM, 2010, p. 95), ou tenda à epidemia “em épocas de pauperismo ou de crise econômica” (HOBSBAWM, 2010, p. 42). Endêmico ou epidêmico, o banditismo social encontrou condições propícias para ocorrer nas primeiras décadas do século XX, adquirindo inclusive novas e mais violentas formas de atuação com o passar dos anos, como pode-se denotar em uma de suas mais medonhas faces, o terrorismo (fenômeno manifesto apenas nas concepções idealistas dos extremistas islâmicos).

No que se refere à realidade brasileira, o temário do cangaço nordestino ainda esperaria mais uma década para finalmente fazer parte da agenda de debates deste profundo conhecedor da história do Ocidente. Em 1969, quase dois anos após a morte do ficcionista mineiro, o qual também estudou o movimento liderado por Lampião, mas em busca de interesses diversos aos do historiador britânico, Hobsbawm publica *Bandidos*, único livro em que lança o seu arguto olhar sobre as mazelas socioculturais brasileiras em estudos que, até os dias atuais, nos auxiliam na interpretação das origens sociais dos crimes e das crueldades deste modelo específico de bandido oriundo dos territórios esquecidos do mundo capitalista.

Enquanto em “O ladrão nobre” Hobsbawm examina a herança do mítico Robin Hood no caráter de bandidos rurais da Europa e da Ásia, no capítulo imediatamente posterior intitulado “Os vingadores”, o autor se volta de maneira mais específica para a realidade deste movimento rebelde na América Latina, tomando como totem dos proscritos nesse Continente, a figura ambígua dos cangaceiros brasileiros capitaneados pelo seu representante mais conhecido, Lampião. Sob alguns poucos aspectos, esse cangaceiro, a seu modo, manteve uma aproximação com o ilustre *outlaw* bretão, sobretudo, em relação ao seu moderado apetite para o assassinato e para a violência, apesar de sua ação extremamente contraditória em um ambiente em que “sangue se paga com sangue” (HOBSBAWM, 2010, p. 86), onde práticas como a vingança e a retaliação, como nos lembra o exame do autor de *Bandidos*, são vistas como inseparáveis.

João Guimarães Rosa, por sua vez, no interior de seu romance construiu personagens sobreviventes desta brutalidade e dos desmandos advindos, de um modelo muito peculiar dentro do “banditismo social”, a saber: o jaguncismo mineiro, o qual instaurou na Região Nordeste<sup>44</sup> do país um acontecimento específico na passagem do século XIX para o XX, a eclosão dos primeiros Estados-paralelos de origem rural, dominados por controversos grupos sociais dos bandoleiros armados.

No muro fronteiro que aparta a História da Literatura brotam possíveis fissuras capazes de gerar aproximações entre a produção ficcional e os elementos históricos, como se dá com *Bandidos* e *Grande sertão: veredas*, obras que em suas naturezas narrativas distintas surgem semelhantes em suas pujanças compreensivas do movimento do banditismo no século XX e, por que não afirmar, da trajetória humana em meio às desintegrações dos velhos valores e das relações sociais como profetizou Karl Marx. Utilizando-se das brechas localizadas nesse murado disciplinar, o denso romance de Guimarães Rosa associa-se aos

---

<sup>44</sup> Na intenção de evitar anacronismos, explico que o uso desta nomenclatura é intencional, correspondendo à sua forma mais vulgar, uma vez que esta porção brasileira detentora da maior quantidade de federações do país é uma invenção sócio-política deveras recente. Destarte, no intervalo entre a passagem do século XIX até os anos de 1920 — períodos em que dominaram no sertão os paradigmas do banditismo social sertanejo, tais como o cangaço e o jaguncismo —, a concepção de Região Nordeste ainda não existia como tomada atualmente. Para aprofundamento deste temário, indico a leitura de *A invenção do nordeste e outras artes* (1999), de Durval Muniz de Albuquerque Júnior. Neste trabalho, o professor da UFRN assevera, com base em seus estudos da história e da literatura regionalista nordestina, que “o Nordeste não é um fato inerte na natureza. Não está dado desde sempre. Os recortes geográficos, as regiões são fatos humanos, são pedaços de história, magma de enfrentamentos que se cristalizaram, são ilusórios ancoradouros da lava de luta social que um dia veio à tona e escorreu sobre este território. O Nordeste é uma especialidade fundada historicamente, originada de uma tradição de pensamento, uma imagística e textos que lhe deram realidade e presença” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 79).

métodos da pesquisa histórica ao focar o protagonismo de sua escrita naqueles grandes personagens do século XX, “as pessoas comuns” como afirmou Hobsbawm, ao tratar destes indivíduos que, em sua histórica mobilização, muda[ra]m consideravelmente o cenário deste breve século ao assumirem, inclusive papéis relevantes dentro da “administração da coisa pública”. (HOBSBAWM, 2000, p. 46).

Ao dialogar com a historiografia contemporânea, o sertão rosiano surge como uma metonímia do Ocidente ou vice-versa, isto porque neste espaço de *Grande sertão: veredas*, a geografia nordestina não se configura como ordem, sendo as experiências de violência e brutalidade as grandes e verdadeiras marcas do romance, tal como também foram as do Continente ao longo de sua História. Mesmo o pacto demoníaco feito pelo protagonista-narrador Riobaldo pode ser observado historicamente como símbolo do consórcio necessário que os indivíduos devem assinar para sobreviver em meio às desintegrações de suas sociedades, pois como denota a reflexão de Hobsbawm,

a crueldade implícita nas relações entre aqueles que se supõem “naturalmente” superiores e seus inferiores supostamente “naturais” apenas acelerou a barbarização latente em todo confronto entre Deus e o Diabo. Nessas escaramuças apocalípticas apenas um resultado é possível: vitória total ou derrota total. Não se pode conceber nada pior que o triunfo do Diabo. [...] Em semelhante luta, o fim necessariamente justificava *quaisquer* meios. *Se a única maneira de derrotar o Diabo era por meios diabólicos, era isso que tínhamos que fazer.* [...] Se o outro lado é diabólico, então, devemos supor que empregarão meios diabólicos, mesmo que no momento não estejam fazendo isso (HOBSBAWM, 1998, p. 273. Grifo nosso).

Na leitura em que me lanço, há, portanto, uma reinterpretação do dado metafísico que passa a ser um símbolo histórico e literário do Ocidente, haja vista que um dos aspectos que compõem, na mentalidade popular, o caráter da figura lendária do bandido social é a sua invulnerabilidade mediante proteção de forças feéricas contra as violências provocadas pelos inimigos mortais. Vistos pelas massas como seres dotados de poderes super-humanos e ardilosos contra os braços armados do Estado, o bandido social, na maioria das vezes, só pode perecer nas mãos de outro(s) bandido(s) como ele, tal como ocorreu com o grande chefe e “príncipe” (ROSA, 1956, p. 18) Joca Ramiro em *Grande sertão: veredas*, os bandidos “bons” encontram o seu fim nas mãos de traidores. Esta morte constitui o sétimo critério estabelecido por Eric Hobsbawm em *Bandidos* para configuração do retrato de corpo inteiro do bandido tipicamente social, resumido em “nove pontos”. Para o Mal ou para o combate frontal deste, Guimarães Rosa em *Grande sertão: veredas* capacitou alguns de seus personagens com o selo do pacto satânico, como convém historicamente aos celerados e aos demais indivíduos em

espaços onde os pobres só podem contar em suas lutas pela sobrevivência com a ajuda das forças metafísicas.

Seja na produção rosiana ou na compreensão do percurso histórico, essa explosão de terror da agência do Mal se dá sempre dentro de contextos socioculturais muito precisos, dentre os quais ganha destaque o dos movimentos de revolta em que civis miseráveis são oprimidos não somente pelo Estado, mas também por instituições que legitimam os seus poderes sobre as massas, a saber: a Igreja Católica. Acerca desta, José Saramago condenou-a como responsável pela constante alienação de indivíduos paupérrimos e educacionalmente menos favorecidos no século XX, esses violentados pelo braço de

uma Igreja tão cúmplice como beneficiária do poder do Estado e dos terratenentes latifundistas, gente permanentemente vigiada pela polícia, gente, quantas e quantas vezes, vítima inocente das arbitrariedades de uma justiça falsa” (SARAMAGO, 2013, p. 77).

Não é à toa, portanto, que em sua leitura do banditismo social ao redor do globo, Hobsbawm denota que estes indivíduos, além dos aspectos inconformista e avesso a estranhos, quando precisam escolher uma proteção metafísica, “Tomam o lado do diabo e não o de Deus” (HOBSBAWM, 2010, p. 62), como se esses homens quisessem conscientemente negar a ideia de alienação proposta por Marx.

### **Hobsbawm “lê” o sertão rosiano**

A figura do jagunço, em Guimarães Rosa, é a de um indivíduo híbrido forjado dentro da progressiva regressão de sua condição civilizada e da proximidade com o primitivismo. Esta fusão justificaria, *verbi gratia*, a necessidade de pactos com as forças maléficas. Com esta leitura não pretendo descartar ou negar os caminhos interpretativos originados pela tradição espiritualista do romance *Grande sertão: veredas*, apenas procuro acrescentar uma tradução histórica, entendendo que, em sua tentativa de travar um pacto com o maléfico, Riobaldo assume metaforicamente para si e o seu sertão um capítulo da trajetória das diversas populações desamparadas do Ocidente. Dessa forma, compreendo que nem sempre esse contrato mágico demanda uma transcendência ou uma catarse, mas uma maneira mais intensa de se armar contra a realidade que se mostra a esses indivíduos em face hostil.

Como na revolução vermelha de Mao Zedong, Guimarães Rosa também compõe o seu universo com indivíduos considerados pelas elites como “elementos desqualificados” (HOBSBAWM, 2010, p. 139) formando seu contingente de soldados daqueles mesmos grupos de excluídos em períodos de exceção. Encabeçando a lista de peões desse xadrez

oriental aparecem alguns dos indivíduos que o autor de *Corpo de baile* atribuiu destaque e valores ora sociais e ora míticos. Esses são, como mostra Hobsbawm em “Os bandidos e a revolução”, proscritos, mendigos e prostitutas, e acrescentando outras personagens históricas, mulheres travestidas em cavaleiros, como Diadorim/Reinaldo a “dançar” e a protagonizar enredos da lavra desse autor mineiro.

No plano historiográfico, é dentro do breve capítulo “Bandido como símbolo” que Hobsbawm assume, de forma explícita, a importância do objeto estético (o mito) para a sobrevivência da figura factual do bandoleiro para além do tempo cronológico no qual essa modalidade de proscrito real aparece cativo, já que “quase nenhum dos grandes bandidos da história sobrevive ao traslado da sociedade agrária para a sociedade industrial” (HOBBSAWM, 2010, p. 170), dependendo o *outlaw* do canto artístico (seja esse oral ou escrito em folhetins populares) forjado pelas gerações futuras para a perpetuação de sua imagem. Foi, aliás, através dessa modalidade literária, o cordel que Hobsbawm estabeleceu contato com o cangaço brasileiro em visita ao país na primeira metade da década de 1960 como afirmou em *Tempos interessantes*. Longe de vislumbrar nessa modalidade de ficção popular uma arte pitoresca, o que a faz ser vista com certo despeito pelos meios acadêmicos, o autor de *Viva la revolución* atribui um papel importante para essa criação, o de, em seu caráter fabular, revelar o instantâneo mitológico e de atração do povo pelo bandido social brasileiro ao elencar um vasto conjunto de ações e aventuras, praticamente, os mesmos que compõem o extenso relato de Riobaldo no *Grande sertão: veredas*, em páginas nas quais o narrador também “[r]egistra batalhas, ferimentos, ataques a cidades (ou contra o que passava por cidades no sertão brasileiro) sequestros, assaltos a ricos, combates com os soldados, aventuras com mulheres, episódios de fome e de sede” (HOBBSAWM, 2010, p. 89).

Ao abordarem em suas respectivas produções muito próprias o vigoroso tema do banditismo e seus respectivos desdobramentos, tanto Guimarães Rosa quanto Hobsbawm divisam como contemporâneos o mesmo “horizonte de expectativas” em relação ao mundo, haja vista ambos terem

o passado como parte de seu presente permanente. Em vastas extensões do globo todas as pessoas de determinada idade, independente de origens e histórias pessoais, passaram pelas mesmas experiências centrais. Foram experiências que nos marcaram a todos, em certa medida da mesma forma” (HOBBSAWM, 1995, p. 14).

Isto não quer dizer, contudo, que a historiografia hobsbawmiana traduza-se em discursos meramente memorialísticos, campo de pesquisa que, aliás, esse historiador observou

com olhos demasiadamente moderados. Significa dizer, isso sim, que houve uma atmosfera propícia nos decênios de 1950 e 1960 que trouxe, mesmo em espaços extremamente diferentes, esses intérpretes do século passado a escolha de temáticas comuns. Assim, Hobsbawm e Guimarães Rosa transpõem para o interior de suas escritas algumas dessas importantes experiências que pavimentaram ou destruíram caminhos na vida de milhares de pessoas em volta do Hemisfério.

Em uma escrita que levou ao extremo os postulados desenvolvidos pelo movimento modernista da década de 1920, de inovar a arte literária através da recriação da palavra, algo já atingido pela poesia um decênio depois, a prosa rosiana atinge os píncaros da maturidade e da liberdade gramatical. No âmbito dos estudos comparatistas hobsbawmianos por sua vez, fora Riobaldo, nenhum dos demais jagunços de *Grande sertão* se assemelha ao paradigma robinhoodiano, todavia isto não afasta personagens ambíguos como Diadorim e Zé Bebelo das classificações forjadas por Hobsbawm ao longo de *Bandidos*, entrando esses nas fendas da tipologia desse intelectual por dois caminhos: o dos vingadores e, mais distante, o dos *haiduks* húngaros. Além disto, em outro momento desse romance pode-se constatar a crítica aos modelos liberais levantada pelos celerados indômitos Hermógenes e Ricardão, os quais integrariam na tipologia do *banditismo social* hobsbawmiano, ora o papel de vingadores, ora, na maioria do tempo o de “bandidos maus”, o primeiro sendo sempre lembrado pelo narrador em suas atitudes cruéis, essas traduzidas pelo pouco comedimento da natureza sádica e violenta de Hermógenes, sobretudo, quando na descrição do protagonista de *Grande sertão: veredas*, essa personagem é cotejada em suas práticas às utilizadas pelos grandes e magnânimos chefes que Riobaldo conheceu como Medeiro Vaz e Zé Bebelo. No confronto dessas duas naturezas distintas de bandidos são erigidos vários paralelos entre os jagunços rosianos e as polaridades ideológicas originadas no século XX. Uns a fazerem a defesa das práticas capitalistas e liberais e outros, tomando o partido de uma continuidade agrária arcaica a implantar uma barreira (ou cortina?) de ferro contra as mudanças advindas da modernidade, desejando o domínio da terra nas mãos dos indivíduos rurais resguardado, é claro, pelos códigos e interesses pessoais do jaguncismo.

Em ambientes como as sociedades rurais e as campesinas, por exemplo, onde os indivíduos são, historicamente, mais resistentes às alterações de seu *modus vivendi*, estes partidários natos das práticas de violência e de desordem do jaguncismo se ligam a um passado o qual no caso desses é aquele ao qual Hobsbawm denomina de “setor inflexível” (HOBSBAWM, 1998, p. 23), isto é, Hermógenes e Ricardão compõem uma comunidade

humana que se volta quase totalmente para as tradições, para os costumes e para os elementos sociais tais como, *verbi gratia*, a sabedoria dos mais velhos, aceitando poucas influências modernas em suas práticas culturais e, ainda assim, com muitas restrições no intuito de não perturbar “o padrão fixado pelo passado” (HOBSBAWM, 1998, p. 23) como definiu o historiador nas páginas de seu “O sentido do passado”.

Defendendo os interesses dos proprietários de terra apossados pelas tropas do Governo, as mesmas que nestes locais representam uma regressão do comércio e da economia, ou por desconhecer o ofício jurídico, Ricardão e Hermógenes cometem o crime letal contra seu chefe Joca Ramiro após este impor um tribunal, aos moldes do poder judiciário do Estado de direito, e absolver o então rival e também chefe jagunço Zé Bebelo, para a ira desses celerados outrora perseguidos pelos soldados desse comandante, da acusação que paira sobre Zé Bebelo, a saber: a de querer descaracterizar o Sertão, com um “desnortear, desencaminhar os sertanejos de seu costume velho de lei” (ROSA, 1956, p. 258) trazendo para este espaço remoto a ordem dos Estados democráticos por meio da extinção das revoltas tais como a jagunçagem.

É interessante observar como a construção ficcional reelabora o conflito latente entre as experiências anacrônicas da tradição local e os usos modernos da contemporaneidade urbana tão explanados pelo banditismo social de Hobsbawm, através das contradições e ambiguidades humanas transpostas, pela palavra literária, para as esferas sociais.

O procedimento adotado por Zé Bebelo não se constitui numa regra inscrita no código dos malfeitores sertanejos, apesar de estar longe de ser inverossímil como atesta Hobsbawm. Na leitura do historiador acerca deste paradigma de *outlaw* originados em zonas periféricas do capitalismo moderno, eram estes, muitas vezes, “mencionados como ‘bandidos bons’” (HOBSBAWM, 2010, p. 11), o que parece corroborar com o relato de Riobaldo ao identificar que, entre os jagunços com os quais conviveu quase todos tombaram para o banditismo por motivações nobres (ou até mesmo vulgares), sendo o único indivíduo vil em sua essência, o cruel Hermógenes, o guerreiro mais facilmente encaixável na tipologia hobsbawmiana dentro do universo dos vingadores, os quais pouco afeitos à moderação da violência, são mais acostumados a modelos sociais “em que sangue se paga com sangue” (HOBSBAWM, 2010, p. 86).

Uma exceção clara a este paradigma dentro do romance *Grande sertão: veredas* é o já lembrado Zé Bebelo que, em sua avançada consciência política, demonstra uma modificação no caráter esperado do bandido social vulgar e, em sua absoluta maioria, iletrado, condição

intelectual limitadora, pois o lança menos para a grande possibilidade de revolução camponesa do que para as classificações de justiceiro e reformador.

Como apóstata do jaguncismo, Zé Bebelo, a semelhança do movimento tenentista da primeira metade do século XX na história brasileira e o ideal de “soldado cidadão”, o qual pregava reformas políticas e sociais é outra personagem contraditória a deitar disfarces sociais no enredo de *Grande sertão*. Assim como Zé Bebelo, percorrendo cerca de 25000 Km, a Coluna Prestes (1925-1927) enfrentou as tropas regulares do Exército ao lado das forças policiais de vários Estados, além das hostes de jagunços, estimulados por promessas oficiais de anistia. No período, o Governo estava nas mãos de Arthur Bernardes, época em que vigorava ainda a 1ª. República (1889-1930).

Ainda que seja um reformador, um bandido como Zé Bebelo sonha com os ideais iluministas tomando conta de sua realidade, uma vez que mesmo entre “aqueles que aceitam a exploração, a opressão e a submissão como norma da vida humana sonham com um mundo totalmente *novo*, livre do mal” (HOBSBAWM, 2010, p. 48). Ao tentar promover uma transição da sociedade sertaneja arcaica e jagunça para uma de contornos modernos onde imperam as leis e a ordem do Estado de direito, o chefe Zé Bebelo apresenta um comportamento liberal.

Não obstante, longe de ser um revolucionário propriamente dito, Riobaldo alcança, sem planejar, o mesmo fim idealizado literalmente por Bebelo e, dentro da factualidade histórica analisada por Hobsbawm, por Pancho Vila que foi o de libertar os espaços rurais, tais como o sertão da desordem política e da violência do jaguncismo projetado nesse espaço sob influência capitalista, “uma sociedade livre em que todos fossem irmãos, mas a perspectiva mais óbvia para um revolucionário-bandido bem sucedido era tornar-se um proprietário de terras” (HOBSBAWM, 2010, p. 141), como se deu no desenlace do protagonista do romance rosiano ao desposar a jovem e bela Otacília.

Pode-se entender no enfrentamento entre Zé Bebelo e o “tigre” Hermógenes a oposição responsável pelos processos de qualificação e de identificação do grande *hinterland*. Pactário das práticas indóceis representativas de um espaço e de uma cultura arcaicas, o segundo proscrito eleva à última potência o comportamento refratário às mudanças advindas da modernidade trazidas pelas localidades não sertanejas onde os procedimentos positivistas de “ordem” e de “progresso” fornecem ao Estado a supremacia sobre as vontades individuais das pessoas deveras afastadas dos códigos locais e das autárquicas formas de poder as quais caracterizam o norte mineiro.

Dessa maneira como uma espécie de colonizador europeu liberal, o chefe jagunço Zé Bebelo compreende em seu íntimo democrático que o sertão é, acima de tudo, uma situação topográfica e cultural a ser superada na história brasileira e também global por meio da intervenção efetiva do Estado e com a extinção completa dos poderes paralelos como os do banditismo considerados como signos de atraso econômico. Próximo talvez do que Hobsbawm espera do bandido social, a determinação deste em produzir focos de revolução contra o *establishment* local, o líder sertanejo José Rebelo Adro Antunes, no momento divisor de águas para os bandos jagunços da obra, encontra-se réu por vontade própria dentro da mesma prática por ele adotada no sertão mineiro, com o objetivo de instaurar a civilidade legal neste espaço dominado pela desordem: o expediente jurídico.

A constituição do tribunal, elemento institucional do Estado de direito, entretanto, neste momento aparece a serviço do outro chefe jagunço, Joca Ramiro, e simboliza os valores da tradicional vida sertaneja, contrários aos exercícios da modernidade, embate ético já muito conhecido, por exemplo, em países do leste da Europa e na Índia britânica da segunda metade do século XIX, como aponta Hobsbawm no capítulo “A economia e a política do banditismo” (cf. HOBSBAWM, 2010, p. 113-128). Esse expediente é, dentro dos padrões e dos códigos de conduta dos celerados rurais, uma espécie de ritual às avessas, o qual é conscientemente percebido pelos demais chefes supremos do jaguncismo que afirmaram a importância desse acontecimento de natureza insólita capaz de romper com a experiência temporal do fato, assinalando os nomes desses proscritos pelo porvir mais imediato dos cadernos de periódicos e mais distante pela imposição imortal das páginas literárias a serem lidas, recordadas e recontadas pelos leitores populares, já que “[t]odo o mundo vai falar nisso, por muitos anos, louvando a honra da gente, por muitas partes e lugares. Hão de botar verso em feira, assunto de sair até divulgado em jornal de cidade...” (ROSA, 1956, p. 272), trazendo assim o sertão para a ribalta dos grandes acontecimentos ocorridos no percurso cronológico do século XX.

No sempre contraditório sertão, a sentença favorável a Zé Bebelo ao invés de promover a paz, desencadeia novos e mais animais combates inaugurando a segunda parte do romance de Guimarães Rosa que será a grande guerra entre os bandos desarticulando os grupos, transformando em adversários mortais antigos aliados no banditismo e, em um futuro iminente, promovendo alianças entre outros *outlaws* outrora inimigos, a semelhança dos torneios ambíguos da política do Estado legal.

Gostaria de estar enganado, mas creio que Eric Hobsbawm não tenha lido realmente *Grande sertão: veredas*, pois se o tivesse feito, observaria toda a sua tipologia do banditismo

rural presente nas páginas do romance rosiano ainda que de maneira amalgamada. Misturando, como é o ponto nevrálgico do romance, as diversas classificações hobsbawminas em seu relato, Riobaldo faz girar a roda da experiência dialética da histórica em sua relação com o seu interlocutor, uma vez que “[s]ão necessárias duas pessoas para aprender as lições da história ou de qualquer outra coisa: uma para dar a informação e outra para ouvir (HOBSBAWM, 1998, p. 39) como ensina o historiador. É a essa personagem, o interlocutor, feita pela palavra rosiana oculta e intelectualizada a quem o protagonista de Guimarães Rosa apresenta seus ex-companheiros de jornada socialmente marginal e espera finalmente poder compreendê-los.

## Conclusão

Este trabalho erigiu-se de uma leitura interdisciplinar da produção de dois intelectuais nascidos no século XX: Eric Hobsbawm e Guimarães Rosa. Com base no referencial temático do banditismo social hobsbawmiano, demandou-se por um caminho dialético em que a matéria estética exemplificasse as contribuições historiográficas, enquanto estas aprofundam a interpretação do texto literário, sem com isso querer apagar as diferenças intrínsecas existentes na natureza de ambas as narrativas.

A sua maneira, cada um desses intérpretes em seus respectivos campos de ação, souberam se fazer “observadores-participantes”, como quer a Antropologia Social inglesa rememorada amiúde pelo autor de *Era dos extremos*, do século passado. Seja dentro dos limites da imaginação literária, seja na realidade objetiva e nem sempre tranquila dos fatos da pesquisa histórica, Guimarães Rosa e Eric Hobsbawm propuseram as suas interpretações de uma Era que ambos conheceram bem como narradores e como sobreviventes, a da catástrofe correspondente à primeira metade do breve século XX.

Enquanto para boa parte da *intelligentsia* ocidental esta descoberta em 1956 tenha sido um golpe quase fulminante em suas ilusões humanistas, Hobsbawm não viu abaladas as crenças e convicções de seu coração devotado aos ideais da Revolução de Outubro, recebendo com esta atitude a sua condenação em artigos de colegas da historiografia e por periódicos dos defensores da sociedade de mercado espalhados pelo mundo. Entretanto, a sua permanência no antigo Partido Comunista da Grã-Bretanha (PCGB) até a completa extinção deste em meados do decênio de 1990, não significou dizer que politicamente ele continuou internamente o mesmo. Diferente de outros colegas comunistas, o historiador nestes tempos

fraturados, tão somente modifica, um ano depois, a direção de parte de seu trabalho historiográfico, e por meio deste amplia o horizonte que o autor de *Manifesto do Partido Comunista* não pode abarcar como, por exemplo, um paradigma revolucionário que, se não propõe a mudança da sociedade, ao menos pressionou os senhores do capital local a promover algumas reformas que geraram bem-estar na população mais pobre e desesperada e que, por isso mesmo, pode reivindicar de forma mais violenta, fornecendo às elites uma pequena porção de perdas financeiras e de barbáries fornecidas pelas classes dominantes, pelas instituições como a Igreja e pelo Estado historicamente para essas camadas de marginalizados sociais.

Adaptando, como queria o pensador de Trier, os ideais comunistas às diferenças sociais das localidades periféricas examinadas, Hobsbawm, rompendo com a exclusividade dos temas de interesse da sociedade inglesa, produziu estudos que inauguraram uma nova temática no campo da historiografia no mesmo ano do duplo aparecimento das grandes produções de Guimarães Rosa, o qual, por seu turno, regendo a sua produção estética dentro daquela tensão sempre fecunda que se estabelece entre a criação e a incorporação da tradição, foi o nome de sua geração literária que melhor soube organizar as representações artísticas do mundo e do homem contemporâneo envolto em um período de práticas intoleráveis tais como as manifestações de violência e de barbárie que reduziram em potencial a civilidade no globo.

Hobsbawm não se constrangeu em lançar mão da produção estética para tecer as bases de sua compreensão global dos fenômenos históricos por ele examinados, no caso o mito do bandito no interior da cultura das massas populares rurais, fazendo uso para esse fim de estruturas lendárias como Robin Hood e outras obras literárias, aceitando dessa forma que as genuínas representações míticas do proscrito social apareciam melhor estruturadas nas páginas literárias do que nas laudas dos documentos oficiais, esses “adulterados” para compor a visão dos opressores e não dos oprimidos acerca daqueles réprobos.

O presente estudo buscou ainda alargar o horizonte de expectativas da recepção crítica rosiana, por meio de uma compreensão na qual o sentido da obra estética pode ser dado no exterior das páginas literárias o que forneceria ao leitor de literatura e, gostaria de acrescentar também ao leitor de história, novas perspectivas em relação ao texto ficcional, levando a produção historiográfica de Hobsbawm a expandir o universo interpretativo de obras como *Grande sertão: veredas*, a qual ambientada no *hinterland* brasileiro e protagonizada por bandos de celerados mantêm uma fina ligação com outros paradigmas de bandidos observados pela historiografia hobsbawmiana na América Latina e em outras partes do globo.

Por outro lado, percebeu-se nessa leitura que o ficcionista mineiro também contribuiu para o espalhamento do tema do banditismo social ao inserir a figura ambígua do jagunço, indivíduo não catalogado pelo historiador britânico ao longo de décadas de pesquisa.

Como na produção estética, a história não fornece lições puras e conclusivas para responder às manifestações de violência. Ainda, pistas são oferecidas de que sociedades e indivíduos foram e continuam colocados em perigo extremo. Em outras palavras, os movimentos populares estudados por Hobsbawm ocorridos no século passado como sua compreensão são obras ainda inéditas para a maioria de nós e continuarão ainda por um tempo de duração impossível de prever como estranhos aos olhos de pesquisadores e principalmente, aos olhos dos homens comuns levados pelas águas do desconhecido equívoco.

## Referências

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 4. ed. Recife: FJN; Massangana; São Paulo: Cortez, 2009.

HOBSBAWM, Eric John. **Rebeldes primitivos: Estudos sobre formas arcaicas de movimentos sociais nos séculos XIX e XX**. Trad. Nice Rissone. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

\_\_\_\_\_. **Era dos extremos: o breve século XX**. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sobre história**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **O novo século: entrevista a Antonio Polito**. Trad. Claudio Marcondes. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **Tempos interessantes: uma vida no século XX**. Trad. S. Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Globalização, democracia e terrorismo**. Trad. José Viegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Bandidos**. 4. ed. Trad. Donaldson Magalhães Garschagen. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

JAUSS, Hans Robert. **Pour une herméneutique littéraire**. Trad. Maurice Jacob. Paris: Gallimard, 1982.

SARAMAGO, José. **Da estátua à pedra e discursos de Estocolmo**. Belém: UFPA; Lisboa: Fundação José Saramago, 2013.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1956.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Trad. Waltesir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **As peculiaridades dos ingleses e outros ensaios**. Trad. Antonio Luigi Negro e Sergio Silva. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2012.

## (IN)VARIAÇÕES DO DISCURSO FEMININO EM EXORTAÇÃO AOS CROCODILOS, DE ANTÓNIO LOBO ANTUNES

Diana NAVAS<sup>45</sup>

Graziele Maria VALIM<sup>46</sup>

**Resumo:** Este estudo assume como corpus o romance *Exortação aos Crocodilos* (2001), de António Lobo Antunes. Seu objetivo é analisar as quatro vozes narrativas femininas que compõem a obra. Almeja-se demonstrar que, ainda que aparentemente assumam o papel de protagonistas e tenham voz, em uma narrativa de contornos polifônicos, as narradoras-personagens assumem uma “voz única”, submissa ao discurso do dominador, o que se reflete nas “ações” e falas dessas mulheres. Destarte, intenciona-se evidenciar que, embora este seja o primeiro romance em que o autor confere voz às personagens-narradoras, o que se configura não são diferentes perspectivas do feminino, mas uma voz uníssona, uma (in)variante do discurso feminino.

**Palavras-chave:** António Lobo Antunes. Vozes femininas. Discurso invariante.

**Abstract:** *This study assumes as corpus the novel *Exortação aos Crocodilos* (2001), by António Lobo Antunes. It has as objective to analyze the four female narrative voices that make up the work. It aims to demonstrate that, although they apparently assume the protagonist role and have a voice in a narrative of polyphonic contours, such narrators-characters end up taking a "single voice", a voice that is submissive to the dominant discourse, which is reflected in the "actions" and words of these women. Thus, it intends to evidence how in the first novel that António Lobo Antunes gives voice to the women narrators, there are no different perspectives of women, but a unique voice, an (in) variant of the female speech.*

**Keywords:** *António Lobo Antunes. Female voices. Invariant discourse.*

---

<sup>45</sup> Pós-doutora pela Universidade de Aveiro (Portugal) e doutora em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP-SP). Atua como professora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: [diana.navas@hotmail.com](mailto:diana.navas@hotmail.com)

<sup>46</sup> Doutoranda em Literatura e Crítica Literária na linha de Tradição e novas perspectivas estético-culturais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: [gravalim@gmail.com](mailto:gravalim@gmail.com)

## **Exortação aos Crocodilos: o (des)velar de vozes femininas**

O renomado escritor António Lobo Antunes, dono de uma vasta produção literária – mais de trinta livros publicados –, figura na contemporaneidade entre os ficcionistas que revolucionaram o romance em Portugal. Suas narrativas, constituídas de uma linguagem caótica e inseridas em espaços que, só aparentemente, parecem não possuir lógica interna, conduzem seus leitores a uma viagem disfêmica pelo interior de si, dos sentimentos do mundo e de sensações nunca coesas, mas intrigantes, cujo principal objetivo parece ser o de nos levar, cada vez mais fundo, à “treva fatal, indispensável ao renascimento e à renovação do espírito” (ANTUNES, 2002, p. 110). O autor, que afirma ter como principal foco transformar a arte do romance (BLANCO, 2002, p. 125), anseia chegar às pessoas através de seus livros, materializando, resgatando, por meio da palavra, sentimentos, memórias, silêncios e imagens que visam apreender a realidade por meio dos sentidos. Em *Exortação aos Crocodilos*, décima terceira obra de António Lobo Antunes, podemos presenciar a materialização desse silêncio, lembranças de sentimentos, angústias existenciais, uma escrita caleidoscópica em que se evidencia “uma análise poética das relações entre poder e memória, entre vozes conflitantes que no poder vivenciaram e por ele foram devastadas” (D’ANGELO, 2014, p. 63-64).

Publicado em 1999 e ganhador de alguns prêmios, como o Grande Prémio de Romance e Novela da APE e também o Prémio D. Diniz da Fundação Casa de Mateus, este é o primeiro romance em que António Lobo Antunes atribui, por completo, a narração às vozes femininas. Por meio de um enredo rarefeito e fragmentado, com muitas zonas textuais opacas que tendem a acender a profundidade do pensamento verbal, somos apresentados a histórias vividas por homens que, no entanto, nos são dadas a conhecer pelo prisma de quatro mulheres: Mimi, Fátima, Celina e Simone. Tais mulheres partilham segredos comuns, haja vista se encontrarem ligadas a um grupo de homens saudosistas do regime salazarista, oriundos de diversos meios – burguês, clero e antigos policiais da PIDE –, e que desenvolvem, clandestinamente, perseguições e atentados contra os comunistas. Longe, no entanto, de se apresentar como uma narrativa maniqueísta, visto que nela ninguém é inocente – se os homens mandam matar, articulam contrabandos de armas e operacionalizam fábricas de bombas; as mulheres, por seu turno, assistem a tudo com um silêncio cúmplice – deparamo-nos com o entrecruzamento de vozes, tempos e histórias em que se faz nítido, no monólogo interior de cada uma das personagens femininas, uma espécie de instantâneo do inferno, de lembranças sombrias e subterrâneas de cada consciência individual.

As narradoras-personagens da obra em questão possuem uma visão estética subjetiva da realidade que as circunda. À medida que somos apresentados a elas, temos a sensação de estarmos em uma teia composta de narrações internas e externas, lembranças implícitas e divagações que não remetem a nenhuma ou a uma escassa ação, mesmo as personagens fazendo parte de uma rede terrorista. A história, sua representação, é o menos importante, sobressaindo o alcance da essência da emoção, a captação de sensações e sonhos e, principalmente, do silêncio que envolve cada uma das narradoras.

Ao longo dos trinta e dois capítulos – numerados e sem título – que compõem o romance, à semelhança do que ocorre em outras narrativas contemporâneas, as personagens esvaziam-se de suas configurações físicas e psíquicas, transformando-se simplesmente em vozes que se encarregam do emergir do discurso. Em outras palavras, trata-se de personagens que ganham sua presença no mundo através do discurso, de vozes que se enunciam e que buscam, entre discursos, a sua localização no universo. O jogo entre as alternantes vozes de Mimi, Fátima, Celina e Simone, no entanto, conservam uma particularidade: apesar de, aparentemente, estarmos diante de uma narrativa de contornos polifônicos, observamos que há significativa proximidade entre os discursos femininos. Diferentemente do que uma primeira leitura poderia sugerir, deparamo-nos, na narrativa em estudo, não com diferentes, e mesmo divergentes, pontos de vista – condição essencial para uma narrativa de cariz polifônico aos moldes de Bakhtin: “multiplicidade de vozes e de consciências independentes” (2013, p. 04) –, mas com discursos que em muito se assemelham e que apontam para uma voz uníssona: a da submissão.

É partindo dessa perspectiva que tencionamos, então, elucidar as (in)variantes do discurso das narradoras, pensando nas protagonistas enquanto vozes e em como o discurso do dominador se reflete nas “ações” e falas dessas mulheres.

### **“Desde que me tornei mulher, quando é que foi bom viver?” – (In)variantes do discurso feminino**

Comumente nos estudos literários, devemos tomar o cuidado de não levarmos em conta o que o autor afirma de sua própria obra, pois, como ficcionista, ele é por si só um "fingidor", como já nos dizia Fernando Pessoa a respeito do poeta. Em todo caso, quando ouvimos e/ou lemos as entrevistas de António Lobo Antunes, tal como um detetive investiga circunstâncias e pessoas a fim de desvendar um mistério, é preciso nos mostrarmos atentos a

qualquer pista que o autor nos lança. Isto, na tentativa de formularmos estratégias e conseguirmos ler, nas entrelinhas de suas narrativas e no cerne de suas personagens, a inquietude do mundo, suas mazelas, ternuras, guerras, aflições, silêncios, estilhaços de vidas e sentimentos captados pelas instâncias das palavras que tendem a visar o não dito, a simplicidade, que ele mesmo afirma buscar, mas que nunca consegue atingir por completo.

Foi em uma de suas entrevistas que captamos o que nos intriga em relação à sua obra *Exortação aos Crocodilos* (2001): a atribuição de vozes a diferentes mulheres sem, contudo, conferir a elas a dissonância de pontos de vista e o protagonismo na narrativa. Essa obra, considerada parte do quarto ciclo, denominado pelo próprio autor como *Ciclo do Poder* (ARNAUT, 2008, 214-215), faz-nos olhar atentamente para além dos temas frequentemente tratados, como o da Guerra Colonial da África, a Revolução de 1974, os movimentos comunistas, a ditadura salazarista, a direita reacionária etc. Mesmo o livro abordando os dois últimos temas, sugerimos que ambos constituem o pano de fundo da narrativa, para mostrar além de uma possível submissão ao regime salazarista, o silenciamento e a resignação das quatro mulheres narradoras-personagens da obra:

Blanco – Nunca tinha dado voz às mulheres. Por que se decidiu a fazê-lo?  
Antunes – Pensei que utilizar as mulheres como personagens me dava oportunidades que como homem não tinha. Em contrapartida, como mulher podia exprimir uma riqueza de emoções muito mais ampla. [...] creio que os homens não amam, ou amam-se a si mesmos através das mulheres. [...]  
Blanco – Essas mulheres são vítimas, obviamente, mas também carrascos.  
Antunes – Não pretendia que aparecessem assim.  
Elas são os sujeitos muito pacientes de uma história cruel, mas não actuam. São como esponjas que vão absorvendo o mal porque o mal as rodeia, mas não são protagonistas. A sua existência é muito humana mas, finalmente, as possibilidades que têm de actuar são nulas. (BLANCO, 2002, p. 131-132)

Nessa obra, em que o autor adensa sua representação da personalidade feminina, focalizamos nosso olhar para as funções que essas quatro enunciantes, Mimi, Fátima, Celina e Simone, cada uma à sua maneira, desempenham na estrutura narrativa. Observamos atentamente quem fala, no emaranhado de vozes que o autor nos apresenta, a quem pertence a fala, de quem é o olhar que evidencia os eventos e como conseguimos caracterizar essas mulheres a partir do ambiente físico e psicológico que ocupam durante seus próprios relatos. Dessa forma, seguindo pela ordem de narração, temos a primeira personagem Mimi, esposa do mandante dos bombistas e surda. Em seus relatos, conhecemos um pouco da história de sua família pobre, a forma como sua avó, chamada por ela de Mamãe Alicia, era respeitada

por todos e tratada como matriarca e administradora dos negócios. A avó de Mimi é vista pela neta como uma amiga que deve ser respeitada, um símbolo de admiração e que ensina o “segredo da fórmula da Coca-Cola”, para que ela se torne rica e venha a casar-se com um conde:

- Não contes a ninguém que te expliquei a fórmula da Coca-Cola a vantagem dos americanos, aquilo que os fazia ganhar guerras e os tornava ricos, eu riquíssima
- Vais ser riquíssima Mimi vais casar com um conde dona de Nova York, de todos os cinemas da Galiza e Portugal [...] quando meses depois a levaram, escanzelada, respirando por um cantinho do peito a fim de morrer no hospital (ANTUNES, 2001, p. 07)

No decorrer dos pensamentos de Mimi, presenciamos que o discurso de riqueza e autonomia cultivados pela sua avó vai sendo subtraído e dando lugar ao de submissão, ao poder do dinheiro e de alheamento total da personagem, que é tratada tanto pela sua família quanto pelo marido como moeda de troca: para a primeira, trará estabilidade financeira; e, para o segundo, mão de obra para o lar, capaz de gerí-lo como governanta e cuidar dos afazeres domésticos: “a minha sogra preveniu-me que os surdos são diferentes de nós, egoístas, insensíveis, [...] não passa de um bengaleiro, um cabide, um móvel, qualquer coisa inerte que não responde e parece não ver, não se magoa, não se exalta [...]” (ANTUNES, 2001, p. 13). As falas dessa primeira narradora estão envoltas de sonhos, sensações e as imagens do presente – os atentados terroristas – e do passado – infância, se confluem, levando-nos a compartilhar de seus devaneios e elucubrações. Mimi, assim como as outras narradoras, não possui configurações físicas, de forma que ela e tudo à sua volta é subjetivo:

Tinha sonhado com a minha avó e ao chegar à janela antes da manhã, atravessando os móveis sem tocar no assoalho como se continuasse a dormir (o corpo era a sombra do meu corpo movendo-se sem peso nos chinelos porque o corpo verdadeiro permanecia na cama, nesta cama em Coimbra há muitos anos, perto dos salgueiros altos, a eu crescida observando a eu pequena ou a eu pequena observando a eu crescida, nao sei) (ANTUNES, 2001, p.05).

não ouço as pessoas, nem o telefone, nem a campainha da rua, e todavia ouço os ruídos do mundo, o forno, os relógios, estalos da madeira, gemidos de canos, a angústia das plantas na varanda, a inquietude e o sofrimento da casa eram uma extensão da minha inquietude e do meu sofrimento, outra pele sobre a minha pele, com as suas vísceras incompreensíveis e a vibração dos seus nervos, o que sobrava do avião a balançar no telhado e os empregados do aeroporto trotando para o furgão tapados com bonés, as sobancelhas e os lábios engrossados na vidraça, ordenando, mudos,

quietinhos na Espanha, nada de telefonemas, de cartas, consoante me ordenavam (ANTUNES, 2001, p.10-11).

Durante os relatos de Mimi, e não diferente das demais narradoras, vagueamos pelos estilhaços de frases, pontos que nos levam a investigar de quem é a voz atuante e a quais acontecimentos estão fazendo alusão. Isto porque, mesmo os capítulos sendo escritos em primeira pessoa, temos a reprodução das falas de outros personagens, pois a função das personagens femininas, segundo Petar Petrov (2003, p. 235) é o de “reproduzir também as falas dos seus companheiros e de outros figurantes implicados na história. Daí a pluridiscursividade, reforçada também pelo recurso à retórica parentética e à inclusão de passagens em itálico, a invocar eventos rememorados”. Com a surdez da narradora, há a primeira manifestação de que a sua voz é constantemente sucumbida pela do marido que insiste em tratá-la como alguém que não ouve, não sente a dor da traição com a esposa de seu sócio, Celina, e muito menos a morte daqueles que sofrem os atentados preparados pela rede bombista:

[...] uma menina magrinha abraçada a um cachorro num espanto teimoso, servindo uísques na sala, concordando com o meu marido, com o sócio do meu marido, com o senhor bispo  
– Pois claro  
sem perceber do que falam  
(– Não há problemas meu senhores é surda)  
e sem que os outros percebam o que eu percebo, ouvindo-os, ao moverem os lábios, dizer frases diferentes daquelas que as pessoas escutam, a afilhada do bispo desconfiada de mim  
– Sei lá se não ouve (ANTUNES, 2001, p. 49).

Durante a leitura subentendemos que Mimi está com câncer, mas nenhum dos homens do romance, muito menos seu marido, torna-se mais sensível ou menos crocodilo com a notícia. As únicas preocupações dos homens são apenas sobre os gastos com a doença e com a fuga para a Espanha: “Se a sua esposa durar uma semana é milagre não lhe sai muito caro” (ANTUNES, 2001, 226). Segundo Faraco (2010, p. 84), o sujeito não pode ser entendido como um ser verbalmente uno, mas um balaio de vozes sociais com choques e entrechoques, que criam uma consonância e dissonância em constante movimento, um contínuo devir que alimenta a consciência individual. No caso de Mimi, ocorre o contrário, as vozes sociais que deveriam constituí-la, alimentá-la, tornado-a um sujeito corpo, com a intenção de obter uma voz reponsiva e ativa em um meio que se diz “revolucionário” são escassas, fazendo com que essa narradora assuma a condição de nulidade para si e para os outros, não passando de um

fardo. Essa personagem figura como uma mulher subjugada, sozinha e que a todo instante apenas observa, ouve os ruídos do mundo que ninguém mais ouve, porém não consegue firmar-se como um ser, pois o medo e a angústia são sentimentos que a acompanham. Seu projeto de fala, que não depende só de sua intenção, mas do “outro”, é submisso, assim como seu corpo, e sua vida.

Não muito diferente da sujeição observadora de Mimi, temos a segunda narradora, Fátima, a afilhada e amante do bispo que também faz parte da rede bombista. Esta personagem, ao tentar dar o primeiro passo de independência, abandonando seu marido a fim de tornar-se livre das amarras do casamento, cai nos braços de seu padrinho, com quem mantém relações sexuais. Devido à insegurança ante o futuro e sem meios de sobrevivência financeira, torna-se dependente dele, evidenciando a imposição do poder masculino sobre a mulher. Ela, assim como Mimi, tem ciência dos crimes dos quais é conivente, e demonstra profunda compassividade, pena para com os homens em sua vida, seja com seu ex-marido, ou com seu amante. Em vários de seus relatos, chega a comparar os homens à réplica do Cristo em marfim que está no quarto do bispo, onde ela também dorme quando os dois mantêm relações:

[...] o Cristo de marfim de braços abertos coberto de sangue, os pregos que atravessavam os tendões, os espinhos, a cabeça caída que as árvores ocultavam e mostravam consoante o vento

– Fátima

um Cristo agora sozinho, de paletó e gravata com brilho, a verter demasiado detergente na esponja, a raspar a gordura dos tachos, a instalar-se diante da televisão exibindo a aliança, o psiquiatra acha que eu devia ser enfermeira dos homens em lugar de me casar com eles e leva-me cinco contos por semana para repetir esta idéia, o que me faz pensar que de certo modo sou enfermeira do meu marido, do psiquiatra, do meu padrinho a rondar-me apavorado que seu Deus o castigue [...] não são as partes gagas, não são as cenas, não é a zanga, é a tristeza que me fere, aquela dignidade vacilante a desmoronar-se em lágrimas, os soluços que embrulham as palavras, o meu nome em sílabas espaçadas (ANTUNES, 2001, p. 145-146).

Por meio das palavras de Fátima, inferimos que, para ela, os homens são seres dependentes das mulheres, e estas devem dedicar-lhes atenção e cuidado, mesmo que isso lhes custe a anulação, ou nulidade. Ela vai ao psiquiatra na tentativa de, talvez, encontrar a si mesma, de saber quem é, mas, ao ouvir as palavras do médico de que deveria ser uma enfermeira dos homens, mesmo sentindo-se triste e envergonhada pelo relacionamento escuro que agora mantém com seu padrinho, aceita tal papel e resigna-se à submissão. Essa resignação de Fátima vem aliada à frustração ao saber que está grávida do bispo e que, caso a

notícia venha à tona, sua família e a sociedade não a aceitarão. O passado e o presente são a única certeza que ela possui, visto que sua vida é feita de traições – seu pai também tinha uma amante e se sentia preso pelo casamento – e amarguras que foram se acumulando durante os anos. Assim, sua iniciativa de independência e aparente controle de si própria é anulada quando não há para onde ir caso abandone seu amante e, por isso, o que lhe resta é a solidão e a morte, aceitando o atentado preparado por Celina:

afinal era isso, o exército, os comunistas, a nossa morte que elas, quer dizer a Celina, quer dizer a Mimi  
dona Celina dona Mimi  
dividiam em segredo, a nossa morte hoje no dia dos meus anos, a igreja das Mercês pousando a mão enorme no telhado da casa, [...] o canário não parava de mangar comigo em gargalhadinhas trinadas  
– Nunca hás de ser mulher Fatinha (ANTUNES, 2001, p. 290).

Nesse relato, temos o entrelaçamento sutil das vozes de dois narradores: um em primeira pessoa, que julgamos ser Fátima; e outro em terceira pessoa, que poderia ser seu padrinho, visto este chamar-lhe constantemente pelo diminutivo Fatinha. Pela afirmação de que Fátima nunca será mulher, subentendemos que caso não aceite o “acordo” ou o acordar com seu padrinho, ela não será alguém, e por isso precisa aceitar viver como Mimi e Celina, que precisaram se casar, acordar ao lado de seus companheiros abastados, para conseguirem sair da condição de miséria. Tal entendimento nos aponta que os discursos dessas personagens denotam clara relação de poder. Nas palavras de Ana Paula Arnaut em *As Mulheres na Ficção de António Lobo Antunes*, “a personagem e o seu discurso interferem na construção de arquétipos situados além do texto. A saber, a construção de uma determinada imagem da mulher e do homem e as consequentes relações de poder entre ambos” (2012, p. 46).

É por meio dos recursos discursivos de suas narradoras que António Lobo Antunes vai nos mostrando o caráter, as características intrínsecas e pontos de vista de cada uma de suas narradoras-personagens. No caso de Fátima, por exemplo, temos a visão de uma mulher que intenta, balbucia indícios de questionamentos sobre sua condição enquanto mulher e amante, perante a todos do grupo, mas sua voz não vem à tona. Assim como as outras, ela parece sentir-se deslocada e não pertencente ao meio em que vive com seu padrinho, porém não consegue ver nenhuma luz ao final de sua estrada, pois, submissa como sempre foi, precisa de um homem para prover-lhe o sustento. Sente-se, então, resignada, amargurada pelo caos que a subversão dos seus valores e dos demais integrantes do grupo ocupa em seu cotidiano:

[...] baús de sacristia pesados como urnas a que não me habituei ainda, não me habituarei nunca, ir-me embora mas para onde se não tenho dinheiro, uma pensão, um quarto alugado, um desses lugares onde as freiras recebem pessoas de graça, vadias, drogadas, prostitutas, viúvas que o senhorio expulsou, dormitórios de camas de hospital com bonecas baratas sorrindo nos travesseiros, o meu padrinho, benévolo

– Filhas

o ombro dele contra o meu ombro no automóvel durante as curvas, pensei que fosse por distração e sem curva alguma o ombro no meu ombro, dei conta dos olhos do chofer no espelho [...] (ANTUNES, 2001, p. 146).

Diante de seu desencantamento religioso e solidão, somados à ruína psicológica em que está vivendo e a uma consciência individual minada pela sujeição extraconjugal, Fátima representa uma parte anódina da sociedade, ou, mais uma vez, da mulher como personagem secundária, seja na narrativa ou na vida. Por isso, dada a pequenez do mundo em que se encontra, essa narradora também opta por colocar fim à sua vida, aderindo ao suicídio coletivo com as demais personagens.

A terceira mulher narradora a compor a obra e dona de uma beleza que chamava a atenção dos homens é Celina. Esta, aparentemente diferente das duas primeiras narradoras, apresenta-se desde o início como uma mulher independente, vingativa, dona de uma beleza e dinheiro capazes de manipular os terroristas para alcançar seus propósitos, como convencer seu amante, marido de Mimi, a mandar matar seu esposo. Diferentemente de Mimi e Fátima, Celina tinha uma profissão quando mais jovem, era escriturária de uma companhia de seguros, e casou-se aos dezoito anos por incentivo da família com um homem rico, um viúvo da idade de seu pai, tão sério quanto ele e que também gostava de enterrar-se no jornal. E, assim como sua mãe, que era amante do próprio cunhado, Celina também tornou-se amante do sócio de seu marido, o líder das atividades bombistas e marido de Mimi.

Logo nos primeiros relatos de Celina, temos a personagem envolta em seu universo onírico, resvalando pelos fragmentos do passado, quando seu tio ainda morava na casa de sua família e era amante de sua mãe. Desde sua infância, a narradora alimentou pelo tio um profundo carinho que o tornou seu arquétipo de homem. E quando foi expulso pelo pai de Celina da casa em que morava com ela, esta ficou arrasada, frustrada e incapaz de encontrar amor em qualquer outro homem que não fosse seu tio. Como ele nunca mais voltou, Celina cresceu carente de afeto, desolada, habitando o ambiente melancólico, solitário e rancoroso que tornou-se seu eu interior. A ruptura brusca do relacionamento com o tio fez com que a narradora, diante de um presente, fruto de um ideal exaurido, se visse sempre e somente às voltas com um passado considerado sólido e que, com a partida do homem admirado, se

liquefez, fazendo com que Celina caminhasse por um futuro incerto e com uma identidade desintegrada:

[...] o Rato Mickey sacudido pelo meu tio para a direita e para a esquerda, eu a fingir acreditar que o boneco se movia sozinho e depois a acreditar mesmo  
– Já te disseram que és uma menina muito bonita Celina? [...]  
– Celina  
nunca encontrei na vida quem pronunciasse o meu nome como ele, um nome que se tornava tão lindo  
juro  
em falsete, diferente dos restantes nomes, único  
– Celina  
e a Celina era eu, sou eu, pode parecer ridículo mas continuo à espera que me chamem assim, à espera de um entusiasmo de cana rachada e cambalhotas, de saracoteios e de que conheço ainda o sentido  
– Celina (ANTUNES, 2001, p. 73).

No decorrer de seus relatos, a fim de justificar as atrocidades do presente, Celina rememora os momentos felizes que viveu com o tio, quando ele a fazia voar, colocava-lhe para dormir e brincavam com seu bichinho de pelúcia, o Rato Mickey, objeto inseparável da narradora-personagem, mas que não pôde acompanhá-la quando se casou, devido proibição de sua mãe:

eu a acender o abajur no receio de adormecer derivado aos gatunos, surpreendendo-me da ausência do meu tio e dos bonecos na prateleira, das minhas unhas pintadas, a erguer-me, a encontrar no espelho do lavatório vincos de expressão sobre a minha cara de criança, a não compreender até os quarenta anos me tombarem de repente em cima numa avalanche de dioptrias e varizes, o que sucedeu à minha cintura, às minhas ancas infantis, às minhas sobranceiras grossas agora duas curvas de lápis, tentei pedir ajuda ao meu tio e o meu tio sei lá onde, tomou o café da manhã na cozinha, não me ajudou a voar, foi-se embora com a mala sem uma despedida (ANTUNES, 2001, p. 69).

*e não era por causa da Pátria nem da política nem dos comunistas nem dos russos na África, era porque o meu marido me roubara, quanto é que você quer para acabar com um ladrão, não uma pessoa honesta, um ladrão, sem que ele lograsse entender de que furto se tratava, e quando me respondeu que não entendia de que furto se tratava disse-lhe não esperar que entendesse visto os tribunais não entenderiam também, não escrevem leis contra o tirarem-me aquilo que o meu marido me tirou* (ANTUNES, 2001, p. 77 – grifos do autor).

(se não me tivesse roubado a infância nada disto se passava e ainda vivíamos juntos) (ANTUNES, 2001, p. 117).

Celina possui uma visão extremamente pessimista de seu futuro, pois toda a sua vida foi construída em meio às constantes tribulações, perdas e a um cultivo exacerbado da beleza física, o que a leva, então, a assumir um caráter auto-reflexivo diante de suas ações e da realidade que a cerca. Somente o passado e seu presente é que podem ser considerados reais e concretos, visto que já foram e estão sendo vividos e sentidos, diferentemente do futuro, que pertence a uma realidade rarefeita e vazia. Ela, que não difere das narradoras anteriores, é amargurada e frustrada, e seu discurso, assim como o das demais possui alternância de tempos narrativos, ou seja, uma justaposição complexa de cronologias, um emaranhado de ações humanas e “uma sintaxe trabalhada da frase e do relato, de modo a articular percepções e reacções num processo de aglomeração enumerativa e compacta” (SEIXO, 2002, p. 361). Isto porque, ao se buscar os fatos acontecidos no passado, essas mulheres podem encará-los e contá-los da maneira que lhes aprouver, devaneando por entre suas lembranças e buscando falar de supostas felicidades, pois, para elas, só o passado e o presente é que são certos e podem ser mais bem trabalhados, contados do que o futuro. E quanto a essas ações contadas pelas narradoras, podemos notar que são atemporais e eternas, visto que a “inversão histórica, no exato sentido da palavra e do ponto de vista da realidade, prefere o passado a tal futuro, como algo mais ponderável e firme” (BAKHTIN, 2011, p. 264).

Por meio das atitudes de Celina – ser amante do mandante das atividades bombistas e ter tramado, juntamente com ele, a morte de seu marido – tendemos, em uma primeira leitura, a caracterizá-la como uma mulher que se encontra no controle da ação e que consegue articular, fazendo uso da sedução, seus interesses. Somam-se ainda às ações da personagem o fato de ter pagado ao chofer, namorado de Simone, para que ele explodisse a vivenda na qual todos estavam tramando, detalhadamente, cada ação:

idêntica às árvores podres de que sobejam apenas as raízes, não fui eu que apodreci, apodreceram-me, o meu marido apodreceu-me, gavetas vazias outrora cheias de uma desarrumação ardente, queridos tesouros preciosos roubados, roubados

*bati à porta da garagem enquanto o ramo de carvalho raspava nos caixilhos, pedi licença para me sentar, eu, uma senhora, a pedir licença ao chofer que desembarçou um tripé de panos, alicates, um pedaço de fio e eu assustada pelo ramo de carvalho no postigo como se o ramo de carvalho fosse contar a alguém*

*[...] pagava-lhe quase metade do café em Espinho e se ele me*

*– O dobro*

*o café inteiro, trespasse, mobília, mercadoria, ajudante para as entregas, tudo, o ramo de carvalho no postigo e eu preocupada com o frenesi do ramo*

*– Então? (ANTUNES, 2001, p. 77 – grifos do autor)*

Nesse diálogo, entre Celina e o chofer, temos implícitos os dois atentados arquitetados pela narradora. À medida em que nos aprofundamos com mais atenção nos relatos de Celina e, conseqüentemente, na sua vida, percebemos que tal como Mimi e Fátima, ela também é dependente dos homens, seja de afeto – devido à carência que sente por não ter o tio por perto e esperar seu retorno – seja financeiramente – ela também se viu obrigada pela família a casar-se por dinheiro.

Em *Exortação aos Crocodilos*, ruínas e sofrimentos são visíveis, confirmando as palavras do autor quando afirma que as narradoras absorvem o mal, porque o mal as rodeia e apesar de sua existência ser humana, suas ações são nulas. Em nenhum momento, no romance, temos a voz de Celina a fim de melhorar seu destino e ter um futuro feliz. Suas atitudes são totalmente em função do rancor que a sociedade masculina, na qual está inserida, causou. E por isso, ela prefere o suicídio, evitando, assim, um futuro decadente. De acordo com Petrov, a propósito das narradoras:

pelo facto de estarem a conviver com os criminosos num contexto asfixiante, o sofrimento das mulheres é visível: problemas psíquicos e estados doentios, desordens de foro físico e afectivo são frequentes, e só se explicam pelo desabar dos pilares de um Estado onde imperava o autoritarismo. Educadas num quadro de valores nefastos, as figuras femininas são ideologicamente manipuladas, mostrando-se inconscientes do ponto de vista político e social. (PETROV, 2003, p. 238)

Podemos dizer, ainda, que a tessitura narrativa da obra de Lobo Antunes está inserida, devido aos constantes devaneios e flashbacks de suas narradoras, em uma realidade, considerada por Rosenthal (1975), como sendo “flutuante”, pois, em *Exortação aos Crocodilos*, as perspectivas temporais e espaciais expressam o caos, as angústias e a inserção em uma realidade incerta que leva Celina e as outras, frequentemente, a se verem inseridas num mundo sem qualquer perspectiva de futuro, sem sonhos, restando apenas lembranças. E por isso é necessário que Celina, tendo a aceitação de Mimi e Fátima, assuma a condição de assassina da trama e se vingue tanto daquele que roubou sua juventude, no caso o marido, quanto dos homens que insistem em tirar-lhes da infância, o paraíso perdido em que um dia, “foram” felizes.

A quarta narradora, Simone, assim como Celina, leva-nos, em uma primeira leitura, também a acreditar que, por ser “apenas” a namorada do chofer, o armador das bombas, e não aceitar ser tratada como empregada, é dona de suas próprias ações, firmando sua independência. No entanto, mesmo sonhando e não aceitando ser empregada dos terroristas,

Simone, que é retratada por Celina sempre como a criatura gorda, sofreu, desde sua infância, humilhações na escola, devido não ser elegante e desprovida de inteligência e beleza física. Somente a mãe, caracterizada por Simone como uma velha estúpida e de tornozelos inchados, é quem lhe demonstra um pouco de carinho, em detrimento do pai, sempre ausente e que nunca a tocava ou mesmo chamava-lhe de filha:

de regresso à casa vinham por trás de mim e puxavam-me o rabo-de-cavalo, furtavam-me a pasta, se tentasse apanhá-las tropeçava e caía  
– Pata choca pata choc

a minha mãe vinha à escola protestar porque me faltava o laço do cabelo, a marmitta do almoço, livros a professora alçava o nariz definitivo calando-lhe as queixas  
– A sua filha não tem miolos dona Esperança só tem corpo  
se fosse elegante como a Benilde, a Gisélia, a Fernanda, as orações copulativas e os triângulos isóceles tornar-se iam tão fáceis [...] (ANTUNES, 2001, p.125).

a única pessoa que se afligia comigo, uma velha estúpida de tornozelos inchados pela artrose que me dava vergonha apresentar fosse a quem fosse, Benilde a minha mãe, Gisélia a minha mãe, Fernanda a minha mãe, uma pobre que mal sabia ler a insistir inquieta, raspando a fechadura com as unhas numa pressa de bicho  
– O que tu tens filha? (ANTUNES, 2001, p. 128).

E da mesma forma como o discurso de Simone se aproxima de Mimi, Fátima e Celina, se dobrando e desdobrando como um origami, criando lacunas e diálogos que recuperam fragmentos do passado, ao mesmo tempo em que relatam os acontecimentos do presente, observando os atentados, mandos e desmandos dos homens, ela também parece destoar, num primeiro momento, das outras três narradoras por não ser casada, não precisar aceitar um casamento somente pelo interesse ou necessidade do dinheiro, questionar a subordinação e por sonhar com o futuro – guardando o dinheiro que ela e seu namorado ganham com a confecção das bombas a serem utilizadas nos atentados com a intenção de terem um café em Espinho e, assim, conseguir sair da sua condição de subserviência –. Entretanto, essa aparente diferença entre Simone e as outras mulheres é desfeita quando, ao realizar um exame médico que atesta não ter nenhum problema para engravidar, e sugerir que o namorado possa ser estéril, este a violenta, com a intenção de demonstrar e afirmar sua virilidade, força e poder sobre a mulher:

– *O seu marido devia fazer um exame minha senhora trouxe o exame dobrado no envelope (dava-me a idéia que só sentia o papel, não sentia a agenda nem o porta-moedas nem as chaves, nada salvo o exame no envelope, constantemente presente, pesadíssimo) [...]*  
*Uma tarde, ao chegarmos da praia, entreguei-lho antes que se trancasse com o antigo polícia no quartinho do fundo onde me proibiam ir e de onde voltavam sempre calados e sérios, com um embrulho que o comandante ou o secretário vinham buscar em precauções de cristal, o meu namorado*  
– *O que é isto?*  
*a tornar-se pardo, a tornar-se vermelho, a tornar-se pardo outra vez (o ramo de carvalho exultava*  
– *Bem feita*  
*a pegar numa correia de ventoinha, a romper-me botões, a atirar-me ao chão, um gosto de mim mesma na boca, os olhos do meu namorado como os dos bonecos das feiras*  
– *Você foi dizer ao doutor que eu não sou homem você foi dizer ao dout [...]*  
*a correia da ventoinha enquanto eu esbarrava em objetos moles, câmaras de ar, pneus, o banco do automóvel por estofar, [...] até qualquer coisa se quebrar no meu corpo, uma das pernas ceder, ficar estendida de costas num arquipélago de óleo (ANTUNES, 2001, p. 82-83 – grifos do autor).*

Além da humilhação do estupro sofrida por Simone, ela é obrigada a dormir na garagem com o namorado, lugar este que é retratado como sujo, fétido, perigoso por haver explosivos e ser o local de confecção das bombas, além de não haver nenhuma privacidade, visto os terroristas adentrarem ao lugar sem qualquer respeito pela mulher, pois ela é, a todo tempo, tratada como insignificante e repugnante pelos homens. Sua personagem funciona como figura totalmente oposta à de Celina, pois é retratada como gorda e desajeitada, passando em alguns momentos a admirar a beleza desta e desejando um dia ter a mesma elegância e traços físicos como os de Celina:

*a viúva do sócio agitava o leque sem que um só cabelo se afastasse dos outros, nunca vi mãos tão [...]*  
*não só as mãos, a elegância, a figura, aqueles brincos compridos, de princesa ou atriz ao roçarem-lhe a blusa era em mim que roçavam, se alguma vez pudesse tornar-me numa mulher como ela, a surda desatenta [...]*(ANTUNES, 2001, p. 44-45 – grifos do autor).

Devido sua trajetória de vida triste e humilde, e imersa em um meio no qual somente os mais fortes e providos de recursos financeiros sobrevivem, Simone aceita, juntamente com seu namorado, chofer do marido de Mimi, o dinheiro para armar a bomba que matará a todos na vivenda. Com isto, ela sairá da profunda miséria em que vive e alcançará seu sonho – o

café em Espinho – e se sentirá aceita pela sociedade. Segundo Maria Alzira Seixo, Simone é quem vai escapar da anulação geral, pois não morre no atentado preparado pelo seu namorado a mando de Celina. A narradora em questão é a personagem “mais desgraçada, mais marginal; mas é a que consegue escapar-se, que desmente tudo o que se passou, que tenta uma oportunidade de rasura, que escreve ou reescreve” (SEIXO, 2002, p. 381).

Simone, apesar de todas as agruras do passado, ao ver a explosão da vivenda, parte com o namorado para a Espanha na busca de conseguir seu café em Espinho. Porém, eles são abandonados pelos militares espanhóis e também não podem regressar ao seu país, devido serem acusados do atentado que matou os terroristas da direita. Sem qualquer apoio, e já carentes de ajuda financeira e alimentícia, o casal também arma seu próprio suicídio, de maneira que Simone, mesmo ao tentar buscar um novo caminho, rende-se à tristeza e ao desgosto, por não conseguir ter o tão sonhado café em Espinho. E o que podemos subentender durante toda a obra, segundo Silvie Spánková (2003, p. 248), “é que estas mulheres, embora sensibilizadas, acabam por conviver e morrer de mãos dadas com seus companheiros terroristas, não se sublevando, não moralizando, não reivindicando os seus direitos de mulher”.

Nesse romance, a característica que dá vida à obra é justamente a tentativa de as narradoras tencionarem decifrar, decodificar por meio de suas observações, impressões e sentimentos, seu próprio enigma. Elas, durante todos seus relatos, não se constituíram de um conjunto de objetivos, propostas e estratégias constantes. Ao contrário, no decorrer da narrativa, apresentam-se de forma reflexiva e a partir da permanência em uma diversidade de fatos e diálogos com o tempo, buscando juntar suas partes fragmentadas. Entretanto, suas ações ou a falta delas falham, pois a palavra que deveria constituir essas mulheres, a ponte que as ligaria entre si e os outros, é sempre silenciada pela submissão, e assujeitamento, não passando de monólogos interiores de sujeitos inferiores. De acordo com Bakhtin:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1997, p. 113)

Por ser o primeiro romance de António Lobo Antunes no qual as quatro personagens principais são mulheres, percebemos que apesar de algumas “tentativas” de fugir da sujeição, da retaliação e, em alguns raros momentos, acreditar no futuro totalmente nublado, há um afunilamento de vozes, de modo que a “conquista de um papel de efectiva preponderância da voz da mulher, não parece, pois, ser uma conquista efectiva, clara, isenta de constrangimentos, de influências e de contaminações dos discursos masculinos” (ARNAUT, 2012, p. 56)”. Mesmo as quatro narradoras tendo vidas divergentes, elas tendem à formação, representação de uma só voz, a da mulher que não é ouvida pela sociedade, que sofre humilhações e se vê, constantemente, tolhida pelo medo. Nesse texto de António Lobo Antunes podemos refletir, a partir dos estilhaços narrados, a tentativa de entendimento da existência e da condição humana. O autor buscou apreender, por meio da palavra, e de sua (não) expressão, um texto que vem antes do texto: os sentimentos mais profundos dessas mulheres, a solidão que as invade, a morte e a vida que as rodeia, o amor e sua ausência que as dilaceram, bem como o silêncio que anula a existência de todas elas.

### **Considerações Finais**

Ao finalizarmos a leitura de *Exortação aos Crocodilos*, se é que podemos dizer que sua leitura é passível de ser encerrada, visto tamanha riqueza de intensidade subjetiva presente em cada frase ou palavra, o que temos aos nossos olhos é a sugestão de um texto totalmente voltado para o cotidiano de quatro mulheres, amantes e esposas de terroristas que faziam parte de um grupo de extrema direita pós Revolução dos Cravos. A falta de amor ou ternura para com as mulheres, a morte e a violência tratadas como único meio de correção a quem se opusesse ao regime salazarista da época, além da reflexão sobre a condição de ser mulher e de se estar-no-mundo, a completa desesperança no futuro, são características que mantêm o ritmo de toda a obra de António Lobo Antunes. Nossa intenção foi a de explicitar que o autor buscou escrever uma história que tem como uma de suas “funções”, representar o conturbado mundo interior do ser humano e da própria narrativa.

Tentamos mostrar, em nosso estudo, que em toda a obra se comprova o que o autor afirmou em uma de suas entrevistas, que apesar de a presença humana das narradoras ser muito forte, elas não atuam e apenas absorvem todo o mal que as rodeiam. De forma que não podemos eleger, em todo o romance, nenhuma protagonista, pois mesmo aparentemente tentando ou sonhando brevemente com uma possível independência, ao final, todas possuem

o mesmo discurso, a mesma voz da submissão que as leva a tornarem-se carrascos de si mesmas, cometendo o suicídio. E apesar do entrecruzamento de vozes e, portanto, de uma estrutura polifônica, o que presenciamos é a predominância da voz masculina, a da submissão.

A intenção do presente artigo, sobre *Exortação aos Crocodilos*, foi a de mostrar, ainda, a escrita do romance como um processo experimental, contínuo de modos de fragmentar a narrativa, a presença dos espaços e tempo psicológicos e, principalmente, o trabalho que António Lobo Antunes realizou que foi o de configurar a palavra e o silêncio para construir personagens que aparentemente configuradas de “vozes” independentes, foram parte de total silenciamento e sujeição humana. Soma-se a isso, a necessidade de se captar as sensações puras das narradoras, revelando a quebra das barreiras tradicionalistas e criando uma obra capaz de conquistar tanto a cultura popular, quanto a literária, ainda que exija um leitor comprometido com a coautoria da obra. O que nos leva a concluir que tais características marcam uma tendência inovadora desse autor que vem se sobressaindo a cada obra publicada.

## Referências

- ANTUNES, António Lobo. *Exortação aos Crocodilos*, Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- ARNAUT, Ana Paula. *Entrevistas com António Lobo Antunes 1979-2007: Confissões do Trapeiro*. Coimbra: Almedina, 2008.
- \_\_\_\_\_. *António Lobo Antunes*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- \_\_\_\_\_. *As Mulheres na Ficção de António Lobo Antunes: (In)variantes do Feminino*, Alfragide: Texto Editores, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BLANCO, María Luisa. *Conversas com António Lobo Antunes*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2002.
- D'ANGELO, Biagio. Zoologia das palavras. *Exortação aos Crocodilos*, ou a tragédia na narração da verdade. In: *Tanatografias: ensaios para uma poética da obra de António Lobo Antunes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- FARACO, Carlos. *Linguagem e Diálogo*. As idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PETROV, Petar. A escrita polifónica em *Auto dos Danados* e em *Exortação aos Crocodilos* de António Lobo Antunes. In: CABRAL, Eunice; JORGE, CARLOS; ZURBACH, Christine (orgs). *A Escrita e O Mundo em António Lobo Antunes*. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

ROSENTHAL, Erwin Theodor. *O universo fragmentário*. Trad. Marion Fleischer. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

SEIXO, M. A. *Os Romances de António Lobo Antunes*. Lisboa: D. Quixote, 2002.

SPÁNKOVÁ, Silvie. Reflexões sobre o estatuto da personagem feminina nos romances de António Lobo Antunes. In: CABRAL, Eunice; JORGE, CARLOS; ZURBACH, Christine (orgs). *A Escrita e O Mundo em António Lobo Antunes*. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

## NARRATIVAS MITOPOÉTICAS DOS MBORAI (CANTOS GUARANI MBYA)

**Alzira Lobo Arruda CAMPOS<sup>33</sup>**

**Marília Gomes Ghizzi GODOY<sup>34</sup>**

**Resumo:** As narrativas mitopoéticas dos cantos Guarani Mbya (*mborai*) fundamentam-se em valores expressivos do universo sagrado da cosmologia e teogonia desse povo. O sentido de mitopoemas pode ser visto nos discursos que reproduzem a memória coletiva, regida pela oralidade. Como uma expressão educativa, a arte verbal dos cantos recria-se, dando sentido existencial aos *mbya*, no seu compromisso com sua história cultural e étnica. Tendo a interdisciplinaridade como base e a Literatura, a Antropologia e a História como pilares teóricos, procura-se contribuir para a hermenêutica mitodológica, por meio da mitanálise e da mitocrítica das práticas discursivas dos Guarani Mbya.

**Palavras-chave:** Mitopoema. Guarani Mbya. Oralidade. Canto. Narrativa mítica.

**Abstract:** *The mythical poems narratives of the Guarani Mbya (mborai) chants are based on expressive values of the sacred universe of cosmology and theogony of these people. The meaning expressed by the mythical poems can be seen in the discourse that produces the collective memory, conducted by orality. As an educational expression, the verbal art of the chants is recreated, giving a sense of existence to the mbya, in their commitment to their cultural and ethnical history. Having interdisciplinarity as a basis and the Literature, Anthropology and History, as theoretical pillars, it is sought to contribute to the mythological hermeneutical, through mythanalysis and mythocritic of the discursive techniques of the Guarani Mbya.*

**Key-words:** *Mythical poems. Guarani Mbya. Orality. Chant. Mythical narration.*

---

<sup>33</sup> CAMPOS, Mestrado e Doutorado em História Social (USP/SP); Livre-docente em Metodologia da História (UNESP/FRANCA); docente do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade de Santo Amaro (UNISA/SP). Email: loboarruda@hotmail.com

<sup>34</sup> GODOY, Mestre em Antropologia Social (USP), doutora em Psicologia Social (PUC-SP), professora do Mestrado em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos (2000-2012), professora do Mestrado em Ciências Humanas da Universidade de Santo Amaro (UNISA). Email: mgggoday@yahoo.com.br

## Introdução

Os recortes epistemológicos proporcionados pela análise literária apresentam-se como meramente circunstanciais quando aplicados a sociedades não concorrenciais, como aquelas dos índios brasileiros, para as quais as fronteiras entre ficção e realidade histórica, cultura popular ou erudita não apresentam caráter operatório para a compreensão de discursos emanados de mitos. E, como tais, pertencentes ao "grande tempo", no qual, a distinção entre passado e presente só existe em enunciados que revelam, muitas vezes, pontos de vista dos estudiosos sobre fatos que atingiram dramaticamente os modos de viver tradicionais indígenas, em suas adaptações/resistências à violência da colonização branca. O mesmo acontece quanto a análises ancoradas em literatura erudita ou popular, categorias não aplicáveis, à evidência, a uma sociedade igualitária, infensa às estruturas de classe. Trata-se, com efeito, de um desafio enfrentado com sucesso por numerosos estudiosos do discurso mítico, que se têm ocupado da "fala instituinte" desse discurso (BORGES, 1998, p. 81).

A mitodologia durandiana, ao inaugurar um novo método que enfoca o mito "latente ou manifesto em toda a narrativa, não circunscrito ao tempo e ao espaço, mas preso à sabedoria de culturas imemoriais e sempre presente na extensão visionária" (TURCHI, 2003, p. 39) constitui o conceito primordial desta análise. O mito é aqui avaliado como uma expressão legítima da condição humana e das relações sociais nos Guarani, por meio de configurações literárias desse grupo – os *mborai*.

Ao entender o mito como "magna de significância" e como constituidor da "razão imaginária que sustenta a sociedade" (BORGES, 1998, p. 9), esta reflexão detém-se nas narrativas mitopoéticas – os *mborai* –, procurando entender o seu papel no reforçamento da identidade dos Guarani *Mby*<sup>47</sup>, como discurso fundador, em suas performances significativas. Nesse sentido, pretende-se contribuir para as pesquisas sobre o símbolo e o mito, que, modernamente,

---

<sup>47</sup> A grafia Mbüá tem sido substituída por Mbya por vários autores, que manifestam a sua preferência por uma palavra escrita com o menor número de símbolos gráficos, fato que os levou a substituir a sexta vogal "ü" pelo y. No entanto, esses mesmos autores respeitam a grafia tradicional nas citações presentes em seus textos, posição aqui adotada. Cf. in: LADEIRA, Maria Inês. *O caminhar sob a luz: território mbya à beira do oceano*. São Paulo: Editora UNESP, 2007, pp. 20-21.

provocaram um novo humanismo, envolvendo toda a cultura humana, na interdisciplinaridade da antropologia, da etnologia, da história das religiões, da sociologia, da psicopatologia, das estéticas e das literaturas. A metodologia necessita, pois, de caminhos distintos para enriquecer as possibilidades hermenêuticas dos textos: a mitocrítica e a mitanálise (TURCHI, 2003, p. 39).

Como um dos capítulos mais significativos da cultura literária brasileira, embora e paradoxalmente pouco conhecido, os *mborai* constituem um vetor eficaz para a compreensão da identidade Guarani. E, dados os epistemas e conceitos que regem o estudo literário de sociedades de tradição oral, conduzem-nos à identidade do homem contemporâneo, em sua complexidade, encontros e conflitos.

Adota-se a interdisciplinaridade como metodologia para a análise dos *mborai*, uma vez que a não distinção entre ficção e realidade — já problemática para a literatura não indígena — faz com que os cânticos sagrados guarani espelhem a materialidade histórica de sua existência, no ambiente de exploração a que foram submetidas as etnias não europeias durante a colonização e nas épocas subsequentes. Essa materialidade liga-se a conceitos antropológicos sobre identidade, diversidade cultural, alteridade e pluriethnicidade, transcritos para os limites da reflexão aqui conduzida, no perspectivismo indígena. Trata-se de contribuir com os relatos sobre aspectos de culturas alheias às hegemônicas. Na consideração de Rodrigo Petronio, o olhar sobre o Outro e a descrição da alteridade, embora sempre tenham ocupado "um lugar privilegiado na literatura e na construção do imaginário humano", apenas a partir do século XIX esse saber difuso definiu-se como novo campo do conhecimento, a antropologia, ciência que passou a conferir sentido à abordagem em rede do homem, em especial pelo emprego de seu método central, a etnografia, que consiste em estudar as culturas a partir dos valores internos a elas:

O objetivo da etnografia não é apenas encontrar equivalentes nas culturas ocidentais para palavras, práticas e ideias não ocidentais. Seria preciso acima de tudo compreender a partir de qual sistema de valores (axiologia) os nativos as empregam. A etnografia não se resume à tradução de termos. Define-se por uma tentativa de transposição do sentido. (PETRONIO, 2018, E1).

A transposição de sentido é uma das estratégias usadas para a adequação da análise literária aos mito-poemas guarani, observando que o real é multidimensional, e o que poderia ser entendido como uma insuficiência do método pode ser melhor esclarecido como uma mereografia, isto é, partes que não se totalizam em uma unidade, de acordo com algumas linhas avançadas da antropologia contemporânea, em especial de Marilyn Strathern.

(PETRONIO, 2018, El).

### **Aculturação e resistência identitária indígena**

Os primeiros contatos dos brancos com os índios brasileiros deram-se nas condições de dominadores e dominados, pois os descobridores portugueses tomaram posse solene e imediata da nova terra posta em seu caminho para as Índias. Os contatos pacíficos com os silvícolas logo se transformaram na luta direta ou disfarçada entre brancos e não brancos. Caracteres estranhos aos colonizadores forneceram o alicerce justificativo para a aculturação dos novos súditos da Coroa. Nudez, antropofagia e poligamia transformaram-se em alvos preferenciais de um combate que se prolongou pela história do Brasil, com o objetivo claro de escravizar os primitivos habitantes da terra, que urgia conquistar. *Avant la lettre*, surgiam as primeiras visões etnológicas, claramente eurocentradas. Os indígenas andavam nus, habitavam grandes cabanas coletivas, dormiam em redes e se utilizavam de fogueiras para se aquecer. A sua alimentação era composta por raízes, especialmente de mandioca, de milho, frutas, peixes e caça, produzidos em roças rudimentares ou coletados por meio da caça e da pesca. Os instrumentos por eles utilizados eram machados, facas, porretes, lanças, arcos e flechas de pedra lascada ou polida e madeira. Algumas etnias construía canoas, usadas para a pesca, o transporte e a guerra. Não conheciam o uso de metais, até a chegada dos europeus (MESGRAVIS, 2015, p. 15).

O estado de guerra constante entre etnias diversas foi logo observado pelos portugueses, particularmente chocados com os rituais antropofágicos a que assistiam e que se encontram narrados minuciosamente em cartas, relatórios e crônicas produzidas durante o primeiro século de colonização.

Nesse cenário, os indígenas foram sujeitos a um processo de extermínio e de escravização pelo branco. Sem defesa contra as doenças europeias, "caíam como folhas secas", na versão jesuítica, debilitando suas aldeias e extinguindo etnias inteiras. Para escapar, refugiaram-se nas florestas ou se rebelaram em combates desiguais com os portugueses. Uma grande migração de índios pela Amazônia, em direção ao Peru, verificada em 1540, foi provocada por um choque havido com colonos, mas teve como efeito a interiorização das doenças europeias. O século XVI foi marcado por uma resistência indígena generalizada, assinalando levantes nas Capitanias de São Vicente, São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Ceará. O ano de 1556 assinalou os Combates dos Caetés, que haviam destruído

o navio que levava D. Pero Fernandes Sardinha, o primeiro bispo nomeado para o Brasil, devorando as vítimas do naufrágio e recusando, segundo a crônica, a devorar o corpo do bispo, de tanto que o odiavam. Após esse massacre, os Caetés foram alvo de uma guerra de extermínio e os seus remanescentes foram escravizados sob o artifício jurídico de "guerra justa", isto é, ataques defensivos que permitiam, contra a legislação vigente, que índios amotinados fossem apreendidos e usados como escravos pelos colonos (MESGRAVIS, 2015, p. 18)

Outros levantes se assinalaram, como o das chamadas Santidades, na Bahia, de caráter messiânico. Ao desembarcar no litoral baiano, os portugueses encontraram nele uma população indígena numerosa liderada por alguns homens, chamados de "caraíbas", que tinham o poder de se comunicar com os espíritos dos ancestrais. Os caraíbas tupis, guerreiros errantes e muito respeitados como "senhores da fala", faziam pregações pelas manhãs e durante festas que promoviam, incentivando os indígenas a combater os portugueses e a buscar a terra da bem-aventurança, onde moravam os guerreiros antigos e onde não se morria jamais. As suas pregações davam-se durante transe que os acometiam após terem absorvido a fumaça de uma erva e conversado em sussurros com cabaças mágicas, nas quais se alojavam o espírito dos deuses. Enquanto durava o ritual, a aldeia ouvia a voz de seus profetas, dançando ao som de flautas e batuques e entoando uma melodia monótona e triste. Os portugueses chamavam inicialmente esses rituais e os caraíbas que os dirigiam de "santidades", vendo-os, após um primeiro momento de perplexidade, como réplicas do sabá europeu. Vainfas historiou as santidades em geral, consideradas como rituais ou festas rebeldes dos tupi, detendo-se na Santidade de Jaguaripe, que irrompeu ao sul do Recôncavo Baiano, por volta de 1580, comandada por um caraíba já catequizado pelos jesuítas, que incendiou engenhos e promoveu fugas em massa dos aldeamentos. Essa santidade conseguiu cooptar as simpatias de um poderoso senhor de engenho da época, Fernão Cabral de Taíde, que propôs aliança e proteção à seita de Jaguaripe, chegando a participar de seus rituais (VAINFAS, 1995, pp. 13-14), indício a apontar para o poder do discurso dos caraíbas sobre os seus próprios inimigos naturais, isto é, os colonizadores que combatiam.

A estreita relação entre os grupos étnicos em contato, exemplificado pela Santidade de Jaguaripe, mostra um processo interétnico, como o aqui analisado, referente à aculturação em uma realidade especificamente antropológica: o seu condicionamento e a sua resultante culturais. Os processos relacionais consequentes aos contatos entre brancos e índios desenrolaram-se de acordo com um esquema que aponta para planos distintos, mas

dependentes entre si: o cultural, o social e o psíquico. A extraordinária complexidade de um processo aculturativo aconselha uma visão conjunta de disciplinas, numa integração de diferentes perspectivas. A aculturação configura uma realidade viva que se funde na unidade das disciplinas embora a perspectiva predominante seja a do antropólogo, uma vez que:

não pode ser outra se não a da análise e discussão do processo propriamente cultural, isto é, das mudanças que se operam na herança social, sem aprofundar em igual grau a pesquisa das transformações ocorridas na estrutura das personalidades individuais ou a das repercussões havidas na existência social do grupo ou dos grupos em apreço (SCHADEN, 1969, p. X).

Em estudo realizado mais tarde sobre a religião indígena e o cristianismo, Schaden reflete sobre a interação intensa ocorrida entre a cultura guarani e a cristã, observando que a etnia estudada era, por unanimidade, considerada como profundamente religiosa, com um interesse manifesto por tudo que significasse religião "verdadeira ou falsa", como assinalavam já os antigos missionários. Pesquisadores modernos, como Nimuendajú, Cadogan, Haubert e Melià, têm notado igualmente o espírito extraordinariamente místico dos Guarani contemporâneos. Com efeito, conhece-se que os grupos atuais, sujeitos à influência desintegradora do contato com os brancos, encontram no apego à religião dos antepassados o principal estímulo para fortalecer a sua identidade étnica. Dessa forma, o notório êxito missionário dos jesuítas pode ser explicado, prioritariamente, pela afinidade entre a orientação da cultura tribal e os objetivos da pregação cristã (SCHADEN, 1982, pp. 4-6).

### **Teoria antropológica e direitos dos indígenas brasileiros: aculturação e identidade cultural**

O termo "aculturação" tem merecido investimentos constantes dos antropólogos para o esclarecimento de seu significado, uma vez que implica visões ideologicamente demarcadas pelo tempo e pelo espaço. Como substantivo, apareceu por volta de 1880, na pena de um antropólogo americano, para definir a transformação dos modos de vida e de pensamento dos imigrantes em contato com a sociedade americana. Em sentido estrito, a palavra não designa uma simples "deculturação", pois o prefixo "a" procede etimologicamente do latim *ad*, que indica aproximação e não privação. Foi preciso, no entanto, esperar por uma reflexão surgida meio século mais tarde para que "aculturação" passasse a indicar a reflexão sistemática dos

cientistas sociais sobre os fenômenos resultantes do encontro de culturas. Um comitê designado pelo Conselho de Pesquisa em Ciências Sociais dos Estados Unidos, em 1936, e composto por Roberto Redfield, Ralph Linton e Melville Herskovits, encarregou-se de organizar a pesquisa sobre os fatos da aculturação, produzindo o célebre *Memorando para o Estudo da Aculturação*, que assim define o termo:

A aculturação é o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos (*patterns*) culturais iniciais de um ou dos dois grupos (CUCHE, 2002, p. 115).

De acordo com o mesmo documento, "mudança cultural" é uma expressão distinta de aculturação, pois refere-se apenas a um de seus aspectos, podendo resultar de causas internas ao grupo e não de contatos com outros grupos. Portanto, é improvável que mudanças endógenas e exógenas obedeçam às mesmas leis. Na mesma linha, não é possível confundir "assimilação" com "aculturação", uma vez que a primeira deve ser entendida como a fase final da segunda, implicando o desaparecimento integral da cultura de origem de um grupo e a interiorização completa da cultura do grupo dominante, o que é raro e improvável (CUCHE, 2002, pp. 115-116).

Os antropólogos americanos rejeitaram o conceito simplista e etnocentrista de uma aculturação que funcionasse a favor da cultura ocidental sobre povos dominados, introduzindo o termo "tendência" para explicar que aculturação não significa a conversão de uma cultura em outra, mas a transformação da cultura inicial por meio da seleção de elementos emprestados, segundo a "tendência" profunda da cultura receptora de tal ou qual traço cultural (CUCHE, 2002, pp. 117-118). De acordo com a teorização adotada, os elementos técnicos e materiais de uma cultura são transferíveis com maior facilidade do que os elementos pertencentes ao universo simbólico, tais como os religiosos e os ideológicos (CUCHE, 2002, p. 119).

Os índios brasileiros encontram-se presentes nesse conceito, uma vez que adotaram com facilidade elementos não simbólicos da cultura ocidental, mas conservaram aqueles concernentes à religião e cultura tradicionais. Desse prisma, é notório que a interação mais intensa entre a cultura guarani e a cristã ocorreu no tempo das reduções, nos séculos XVII e XVIII, mas após a expulsão dos jesuítas por Pombal houve a presença de outros missionários e de representantes da sociedade ibero-indígena que, aos poucos, foi absorvendo o maior contingente da população guarani. Diante de um processo tão complexo, é lícito colocar-se a

questão da chamada "reguaranização" dos índios "campesinos", que foram adotando crenças e costumes de populações vizinhas a eles, mas situadas fora da órbita da ação missionária. O que parece certo é que a religião de todos os grupos que hoje vivem no Brasil, no Paraguai ou na Argentina não é a cristã, mas a guarani. No conjunto de suas crenças, ritos e cerimônias, é difícil, se não impossível, determinar quais elementos proviriam do cristianismo (SCHADEN, 1982, pp. 4-5).

Na medida em que a teoria antropológica absorveu e tornou prioritários os conceitos de pluralismo e hibridismo culturais em suas análises sobre identidades étnicas no universo globalizado, a discussão sobre a autodeterminação dos indígenas para a determinação de seus destinos como povo têm-se tornado imperativos no cenário brasileiro.

As dimensões pluralistas da cultura e a construção do debate democrático após a Constituição de 1988 geraram reflexões sobre os aspectos pluralistas da cultura nas sociedades modernas. Nesse quadro, os índios brasileiros assumiram a primeira posição como atores políticos de seus destinos, garantindo seus direitos ancestrais à terra e à cidadania plena, à luz dos processos constitucionais e reformas políticas, especialmente aqueles consubstanciados nas três últimas décadas. Durante esse processo, as legislações monárquicas e republicanas foram submetidas a uma crítica radical: as leis não passariam de estratégias para aniquilar os povos indígenas, desapropriando-os de suas terras, subordinando-os aos brancos, discriminando-os e debilitando as suas culturas originais. As políticas de assimilação adotadas durante o século XIX espelharam-se no integracionismo forçado de meados do século XX, numa linha que deu continuidade à exclusão dos benefícios sociais, teoricamente assegurados por leis, mas que, na realidade histórica, resultaram em desigualdades extremas para a população indígena, submetida a um regime de exploração próximo à servidão.

Sob a pressão dos próprios atores sociais, nos últimos anos reforçaram-se políticas de apoio estrutural aos indígenas, considerando-os como povos com direitos à cidadania plena, assegurados por um *corpus* legal que, além de afirmar os seus direitos na atualidade, afirma o direito histórico que têm a reparação do tratamento que receberam no passado. Com base em entendimentos dos indígenas com o Estado Nacional e a sociedade brasileira, apareceram duas propostas de âmbito internacional, ratificadas pelo Brasil: o Convênio 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), de 1989, sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 2007. Esses diplomas configuraram um dossiê de direitos indígenas, destinado a integrá-los às sociedades democráticas, mas com espaços de autodeterminação e de reconhecimento

igualitário de sua dignidade como povos. Com esse objetivo, o convênio 169 rompeu com o integracionismo e estabeleceu um modelo nacional pluralista, reconhecendo a autonomia dos povos indígenas e estabelecendo, como prioridade, o direito incontestável que teriam quanto à territorialidade nacional.

Corporificando essas medidas, a partir dos anos de 1980, os indígenas esforçaram-se para participar da política nacional, estruturando-se em organizações próprias, como no caso da UNI (União das Nações Indígenas), apoiada por vários órgãos — INESC (Instituto de Estudos Socioeconômicos), CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação), CDPI (Centro de Documentação e Pesquisa Indígena), ABA (Associação Brasileira de Antropologia), e, principalmente, o Cimi (Conselho Indigenista Missionário) —, que vieram a compor um campo próprio de teoria e de práxis sobre os indígenas, em suas reivindicações, direitos e cidadania. Entre as realizações por eles alcançada, vale ressaltar a inclusão do capítulo "Dos índios" na atual Constituição Federal, cujos artigos 231 e 232 declaram os direitos indígenas sobre as terras que ocuparam historicamente e à conservação e livre exercício de sua cultura. Além disso, foi-lhes assegurado o direito de ingressar em juízo, em defesa de seus direitos e interesses, como personalidades jurídicas plenas. Entretanto, do mesmo modo do ocorrido em outras constituições latino-americanas, as estruturas históricas de dominação não se modificaram após a incorporação dos direitos específicos dos indígenas ao texto constitucional de 1988, ocorrendo um hiato de fato entre a lei e as práticas sociais, em especial nos capítulos referentes ao autogoverno e ao controle dos recursos naturais sobre os territórios a eles demarcados.

Senhores de seus destinos, pelo menos na letra da lei, e conscientes das condições multiculturais e pluriétnicas da sociedade, os indígenas brasileiros enfrentam o desafio de lutar contra as raízes eurocêntricas da História, que os subjugou aos brancos colonizadores. Nesse campo, o protagonismo indígena continua precário na formulação e controle das políticas públicas do Estado, permanecendo ativo o antigo vício tutelar do Estado Colonialista Brasileiro.

### **Os Guarani Mbya: nome e história**

O Guarani antigo usava a palavra "aba" para indicar índio, em oposição a "caray", designativa de branco. *Mbya* é como os Kayaguá do Paraguai se intitulam. Entre os Apapocúva, essa expressão é usada para se referir a "povo", com a conotação de gente

atrasada, quase de ralé, aplicada predominantemente aos Kayguá, em relação aos quais o Apapocúva se julga muito superior. Os Guarani usam como autorreferência o termo "Nandéva", quando se dirigem a um interlocutor do mesmo grupo, e "Oréva" ao se dirigirem a uma pessoa de outro tribo. Ambos os termos significam "nossa Gente", o primeiro incluindo o interlocutor, o segundo, excluindo-o. Apenas aquele que fala o mesmo dialeto é considerado como membro da tribo pelos Guarani (NIMUENDAJÚ, 1987, p. 7).

A população Guarani do oriente paraguaio e de regiões adjacentes do Brasil e da Argentina, com exceção dos Guayakí, subdivide-se em três subgrupos: os Ñandeva, também conhecidos como Xiripá, os Mbüá e os Kayowá, cada um deles detentor de dialeto e peculiaridades culturais próprias. De modo geral, o processo aculturativo dos Guarani revela grande resistência às mudanças consequentes de diferentes situações de contato, especialmente quanto ao caráter fundamental da religião. Desse ponto de vista, a adoção de elementos do cristianismo reflete uma estratégia para melhor conservar crenças e valores tradicionais. Os Mbüá que são os mais numerosos, espalham-se por um vasto território do Paraguai, compreendido desde o Norte do Iguatemi até as Misiones e Entreríos da Argentina. O Brasil abriga muitos núcleos pequenos de Mbüá situados em geral nos Estados do Sul e na zona litorânea de São Paulo. Há alguns grupos situados no Sul do Mato Grosso e no Estado de São Paulo. A grande profusão de escritos sobre os Guarani deve-se obviamente ao fato de que foi entre eles que se verificou o que Schaden chama de:

a mais espetacular experiência ou empresa de comunicação intercultural de que há notícia em terras do Novo Mundo, a das reduções jesuítas dos séculos dezessete e dezoito, que deu origem a muitos textos de missionários, historiadores, filósofos, literatos e, em época mais recente, também de pesquisadores no campo da antropologia e das ciências sociais em geral (SCHADEN,1982, p. 2).

O trabalho desenvolvido por Nimuendajú intitulado *Os Mitos da Criação e da Destruição do Mundo como fundamento da religião dos Apapocúva-Guarani*, publicado em 1914, revelou aos etnólogos um sistema mítico e religioso extraordinariamente rico colocando um problema que continua a desafiar os pesquisadores contemporâneos: compreender qual o impacto dos ensinamentos cristãos dados pelos missionários jesuítas nas reduções aos destinos das crenças indígenas. Nimuendajú não pôde encontrar, em sua pesquisa, quase nada

que pudesse remontar à atuação dos jesuítas, concluindo que tudo aquilo que poderia apontar como de origem cristã resumia-se:

na existência da cruz, do batismo, do caixão de defunto, da ideia de representar heróis míticos por meio de imagens esculpidas, da história da morte de *Ñandedjáry* ("Nosso Senhor"), no mito de um herói lendário, *Guyráypoty*. Quanto ao pavor da destruição do mundo, verdadeira obsessão desses como de outros Guarani, opina que, se fosse realmente reminiscência do tempo das missões, haveria aí uma prova cabal da capacidade dos jesuítas de inculcar nos índios uma das ideias fundamentais do cristianismo. Teriam neste caso desviado o pensamento dos neófitos das atrações terrenas, dirigindo-o para o Além. Mas não se decide a aceitar essa explicação, porque, a seu ver, os Apapokúva haviam mantido em tudo uma visão do mundo inteira e coerentemente pagã, sem o menor indício de tendências cristãs (SCHADEN, 1982, p. 3).

Transportadores do mito, sujeitos/objetos de seu discurso, os Guarani Mbya, como uma sociedade de tradição oral, têm a sua estruturação étnica, histórica e religiosa baseada no mito. Dele provém a sua identidade fundacional sempre lembrada, de modo imemorial e ritualístico – memória viva a refletir o *status* de suas relações sociais. Por tais motivos, parece necessário apresentar um resumo etnográfico desse povo.

Este estudo focaliza o subgrupo Mbya, que se distinguiu por ser considerado mais isolado e arredio no contato com os brancos, tendo permanecido desconhecido até a segunda metade do século XVIII. A designação *kaingua*, associada aos “selvagens”, é consensualmente admitida como indicativa dos Mbya (GODOY, 2003, pp. 17-18). Na atualidade, eles mesmos reforçam a forma de identificação “*ka'aguyre mbyte pe*” (moradores do meio do mato). Em situações nas quais se torna imperativo assumir um olhar de distintividade, ouve-se a expressão *nhandeva ete*, sendo que o termo *nhandeva* significa “nós índios” e *ete*, real verdadeiro (DOOLEY, 1982, p. 54). Tais expressões retratam o caráter de radicalismo com que os Mbya seguem suas tradições (SCHADEN, 1974).

Entre as 28 terras indígenas existentes no estado de São Paulo, destacam-se 18 aldeias Mbya, das quais apenas seis encontram-se homologadas. Essas aldeias compreendem uma população de 1.802 habitantes (Diário Oficial da União, FUNAI & ISA, fevereiro de 2013). A demografia das aldeias varia de sete a 350 habitantes (Diário Oficial da União, FUNAI & ISA, fevereiro de 2013). No entanto, ouvem-se notícias de núcleos com maiores

concentrações, como nos casos das aldeias *Tenonde Porã* (São Paulo) e Ribeirão Silveira (São Sebastião), cada uma das quais abriga 500 habitantes, aproximadamente.

A situação contemporânea das aldeias guarani espelham a ação imprevidente dos invasores portugueses, que destruíram a notável realização cultural dos habitantes nativos, isto é, a sua capacidade de sobreviver em seu meio natural. Esses habitantes haviam armazenado no transcorrer de 12.000 anos seus próprios estoques de informação sobre a vida na Mata Atlântica. E, como observa Warren Dean, tendo-se em conta que cada aldeia acumulara recursos e experiências diferentes de seus vizinhos, milhares de espécies da Mata Atlântica tinham sido catalogadas na memória de seus habitantes humanos. Uma vez retirados os indígenas de seus habitats, como somente a tradição oral preservava essa cultura, toda a informação acumulada começou a se deteriorar, e a floresta se tornou estranha e carente de propósito humano (DEAN, 1996, p. 83). Como guardiões da floresta, destruída a ferro e fogo pelos brancos, os Guarani Mbya sobrevivem em suas aldeias, envolvidos com o desafio perene de reconquistar a autonomia decisória que lhes foi retirada, por meio do xamanismo e de adoção de regras de sobrevivência que não impliquem a sua visão sobre a Terra Sem Males.

### **Mitos e movimento messiânico na discursividade Guarani**

O mito da Terra Sem Males (*yvy mara e'ỹ*) e a vida voltada para um profetismo religioso constitui a representação simbólica central dos Guarani, que buscam o seu aperfeiçoamento espiritual contínua e ritualisticamente, uma vez que, para eles, a vida terrena é identificada como um estágio de incompletude do indivíduo e de seu grupo. Assim, as aldeias tornam-se o local de ações comprometidas com o próprio modo de ser do Guarani, o seu *nhandereko*. As memórias sobre um passado fortemente mitificado das tribos operam sobre o cotidiano, como estratégias de autoidentidade cultural, reativando o compromisso de serem adotados costumes e normas estabelecidos por ancestrais fundadores. Mito, como se sabe, pode ser definido como uma narrativa de caráter simbólico, sobre histórias transcorridas em passados imemoriais – no "grande tempo" – sobre a identidade do grupo, com o objetivo de responder a questões sobre a origem e destinos da etnia. O mito deve ter influências performativas sobre a sociedade, inspirando as suas maneiras de ser e de se identificar. Os mitos, em geral, fazem referência a casais primordiais que teriam dado a origem e o significado simbólico ao grupo, além de conter diretrizes para o futuro.

A bibliografia Guarani tem enfatizado que o movimento messiânico é a raiz significante do processo de um povoamento orientado miticamente pela procura da "Terra Sem Males", localizada no além-mar. Trata-se da região *yvy apy re* (extremidade da terra) e também do reconhecimento da Mata Atlântica como um antigo berço do povoamento Guarani. Desta última, existem registros consagrados sobre a flora e a fauna. É preciso entender que essa situação reflete uma antiga era de formação do universo (a Primeira Terra) conforme a concepção cósmica *mbya*. Com efeito, a Primeira Terra, considerada ideal, verdadeira, é o local em que vigoram os ideais de perfeição, o espelho do saber divino. Com a destruição dessa era *Yvy Tenonde* (Terra Primeira), reconstruiu-se, posteriormente, uma segunda, a *Yvy Pyau* (Terra Nova), que distanciou os homens de suas propriedades divinas, fazendo emergir a humanidade na condição de aperfeiçoamento e especialização espirituais de seu destino – *teko axy* (modo de ser imperfeito, doentio). As duas eras encadeiam-se de forma apocalíptica (GODOY, 2003, p. 23). A paisagem cultural e sociológica a identificar esse mito coloca as divindades em moradias (*amba*) sagradas e os homens na posição de assumir o compromisso de reverter a sua condição de imperfeição. Etnólogos chamam a atenção para o fato de pajés competentes divergirem a respeito da localização do paraíso e dos meios que devem ser usados para o seu encontro. Alguns desses pajés consideram que os índios devem tornar o corpo leve mediante o jejum e a dança, a fim de poderem ascender ao zênite e ingressar no paraíso pelos portais celestes. Essa crença é compartilhada ainda hoje pelos Guarani, que acham que, após dançar uma noite inteira, ficam cansados e com os joelhos duros, mas, ao continuar em suas danças, já na terceira noite, o relaxamento dos músculos das pernas começa a diminuir, como se o corpo se acostumassem ao movimento uniforme, dando ao índio a conclusão de que seu corpo começa a se tornar leve (UNKEL, 1987, pp. 97-98). Alguns grupos consideram que a "Terra Sem Males" ficaria no centro da superfície da terra, mas a maioria esmagadora dos pajés buscava-a no leste, além do mar (UNKEL, 1987, p.98).

O papel central que o mar ocupa nas crenças Guarani é estranho para um povo que vive nas regiões mais remotas do território nacional e que tem um modo de vida integralmente interiorano. Nenhum dos grupos que chegou ao litoral estabeleceu-se em suas margens, procurou nele navegar ou dele extrair o seu sustento. Como regra, procuraram se estabelecer em regiões nas quais não pudessem ver ou ouvir o mar, internando-se, por vezes, a mais de um dia de viagem do litoral. As razões para essa atitude são apontadas como decorrentes da impressão que lhes causa o quebrar das ondas: um inimigo feroz que estaria sempre se arremetendo sobre a terra (UNKEL, 1987, p. 99).

Na mitologia de todos os grupos Guarani hoje existentes no Brasil, teriam ocorrido um Incêndio Universal e um Dilúvio Universal, responsáveis pela destruição de uma Terra anterior, como representações prováveis da antiga tradição mítica da tribo. Schaden considera, a respeito, ser possível que uma das versões atuais sobre a destruição do mundo no futuro, em que se localizam elementos evidentemente cristãos, deva-se aos ensinamentos sobre o Juízo Final, transmitidos pelos missionários jesuíticos dos séculos XVII e XVIII (SCHADEN, 1974, p. 163).

No caminho correto a percorrer, que permitiria aos Guarani aperfeiçoar suas vidas, o comando divino impõe-se, exigindo a dedicação dos homens aos *tekoa* (local dos costumes, a aldeia). A cosmogonia Guarani enfatiza a necessidade de se reproduzir com perfeição o *nhandereko* (nosso modo de ser), termo que exprime o universo simbólico *mbya* e o seu desempenho *mbaraete* (força, fortaleza) nesse universo.

No seio dessa cosmovisão, situa-se a terra, conceituada como uma realidade histórica incompleta e imperfeita. Em contraste, a Terra Sagrada (*Yvy ju*) exprime-se como o ideal da perfeição e como a fundadora da sacralidade. A construção do mundo, expressa como terra verdadeira e terra sombria, implica o sentido de messianismo e de profetismo, do tipo apocalíptico, característico dos Guarani. Esse mito fundador assume um sentido de crise que impulsiona os Guarani em direção "à existência ou presença fantasmagórica da terra sem males, mas que contribui, igualmente, para a reafirmação da identidade *mbya*" (BORGES, 2002, p. 117). A relação íntima entre a terra e o céu institui uma ordem sagrada, que norteia os indivíduos em sua realidade mágico-profana. Nessa mesma vertente, o domínio predominante do sagrado pressupõe um tempo que toma sentido por meio da busca contínua do mito.

### **Profetismo, oralidade e memória**

O xamanismo, definido como um fenômeno transcendental, baseado na técnica arcaica do êxtase, ocupa um lugar central na cultura tradicional indígena. Os xamãs são indivíduos que descobrem a sua vocação, por meio de um esquema baseado na tríade "sofrimento/morte/ressurreição", durante o qual sofrem uma morte simbólica e renascem para a nova condição, que lhes garante a comunicação privilegiada com o sobrenatural. Os sinais de inspiração para a transformação dos índios em xamãs devem-se à irrupção do sagrado em suas vidas, provocando uma ruptura do cotidiano em que se inserem. Dá-se, então, um ritual

de iniciação que permite ao índio tocado pelos deuses o acesso ao mundo dos seres invisíveis, tornando-o detentor de saberes ocultos e exclusivos, vistos como mistérios pela sociedade profana (CICCARONE, 2008, p. 87).

Os xamãs dominam a arte terapêutica, pelo poder de cura que detêm, manifestada no universo das subjetividades no qual o público considera que o doente e o xamã são partes indissociáveis do mesmo complexo xamanístico, representado por dois polos: a experiência íntima do xamã e o *consensus* coletivo (Levi-Strauss, 1975, p. 207). O doente, como expressão do desequilíbrio cósmico, imprime significado a uma lógica inerente a uma visão que expurga o mundo de conflitos e ameaças.

No contexto da busca/vivência do mito, a cultura, polarizada pela visão profética do destino humano, permanece como o caráter central dos indivíduos, em sua caminhada em direção à Terra Sem Males (*Yvy mara e 'y*). Por esse processo, recriam-se as estruturas sociais, de tal forma que o modo de ser (*nhandereko*) renova-se sempre e, nessa renovação, torna-se original. Assim, os Guaraní Mbya são tomados não por uma nostalgia impulsiva, mas sim por uma atitude positiva, marcada pela afirmação do conceito de *kandire*, que se traduz como a possibilidade de alguém continuar vivo, ao mesmo tempo que se torna imortal, como uma justa medida para os mortais e os imortais (H. CLASTRES, 1978, pp. 89-89). *Ayvu* significa a substância simultânea do divino e do humano (P. CLASTRES, 1978, p. 27). E, como lembra Melià, para o Guaraní a palavra é tudo, ao mesmo tempo em que tudo, para ele, é palavra (MELIÀ, 1989, p. 306). É por meio dos discursos de origem divina, estruturados pela palavra mito, que a sociedade se define como história. Portanto, a palavra relatada do/no mito institui o imaginário social, mediante seus efeitos discursivos. É ela que permite ao indivíduo-sujeito afirmar-se no mundo, através de representações que (con)formam um efeito de identidade aos membros da sociedade, como co-partícipes de uma mesma história (BORGES, 1998, p. 95).

É preciso frisar que o profetismo transfere a busca real (geograficamente delineada e simbolicamente necessária) de um lugar, identificado em visões e sonhos como existente e à espera do único povo eleito como capaz de o alcançar por meio de seu próprio esforço coletivo, de seu significado coletivo para o individual. Nesta última categoria, o profetismo se define como uma busca pessoal de ascese, do retorno do coração e da conduta às normas da vida antiga, sem a mescla – na pessoa e na cultura – do mal inserto nos valores do homem branco. Estaria aí a vocação coletiva da história, transformada em um desejo de ética (BRANDÃO, 1990, p. 72).

O viver dos Mbya sustenta-se na esfera de sua formação religiosa, esfera que dá origem a um desejo pleno de poder: o de (re)integrar os homens ao convívio verdadeiro com os deuses. Essa dimensão, conciliadora da distância e da reversibilidade, abriga as experiências místicas e religiosas que se dirigem continuamente para o além. Ademais, é ela que define a passagem como “uma linha de fuga” para “um além sempre adiável – e isto é o presente” (VIVEIROS DE CASTRO, 1987, pp. XXXIII, XXXIV). Esse seria o espaço de realização do desejo de ascensão e de transcendência da condição humana (marcada pela efemeridade e pela imperfeição). Espaço a definir a existência do homem como intermediária entre a Terra Sem Mal, significando a nostalgia do futuro, e a Terra Má, conceituando o tempo-espaço do presente. Confrontado com o desafio de suas imperfeições, o sujeito *mbya* existe e constrói sua historicidade e discursividade (BORGES, 1999, p. 132).

O quadro acima delineado permite que se compreendam as práticas discursivas *mbya* em seus compromissos com o imaginário mítico e em suas imposições histórico-sociais. Nesse processo, a palavra ganha expressão, mediante recursos da arte verbal, expressos em cantos, danças e rezas. Como observam os Guarani, “a reza é um canto dançado, assim como a dança é uma reza cantada”; portanto, a palavra é o canto e este, por seu turno, é o caminho que conduz o sujeito Guarani a se conformar à ética Guarani (modo de vida ou *teko*) (BORGES, 2001, p.187).

### **Teoria literária e narrativas mitopoéticas: os *mborai***

As narrativas sobre os ameríndios têm uma longa história, uma vez que se tornaram frequentes desde as primeiras décadas que se seguiram à descoberta de Colombo. Para a reconstrução do sujeito selvagem, como figura central da cultura europeia moderna, os primeiros textos e imagens sobre os primitivos habitantes do Novo Mundo têm sido objeto de uma produção vigorosa e desigual, que mistura lendas à realidade, configurando o imaginário europeu sobre os novos súditos das Coroas Ibéricas. E, dessa forma, definindo o papel do sujeito selvagem, em torno do qual se delineiam as distinções entre natureza e cultura, no desenvolvimento de uma semântica cultural europeia, no início da Modernidade. Essas narrativas, como produtoras de diferenças, foram usadas como estratégias retóricas utilizadas para a justificação da dominação colonial, acomodadas aos anseios expropriativos e aos repertórios tradicionais dos sujeitos europeus. As respostas suscitadas pela América convergiram, a partir dos primeiros tempos de sua incorporação à Europa, para a assimilação

gradual de sua novidade, sempre do ponto de vista inabalavelmente europeu (KIENING, 2014, p. 13). O território americano é mais do que um lugar de passagem, é um lugar de disseminação cultural, levando-se em conta que as trocas culturais e a articulação de identidades criaram, em zonas de contato e conflito, os chamados "entrelugares", onde as novas formações culturais se demarcam pelo espaço ao qual se referem e no qual estabelecem relações. Nessa vertente, Richard White e Homi Bhabha cunharam os conceitos de *middle ground* e *third space*, que passaram em pouco tempo a integrar o vocabulário dos estudos literários e culturais,

justamente porque designam o espaço menos como grandeza física do que lugar de manifestações linguísticas: "o terceiro espaço é um espaço de linguagem". As relações entre territorialidade, cultura, espaço e identidade articulam-se pela oscilação entre o sentido dominante e o latente, o denotativo e o conotativo. Assim, no âmbito das discussões sobre o terceiro espaço, a reflexão política sobre as diferenças culturais é inextricável de determinada concepção pós-estruturalista da linguagem (KIENING, 2014, p. 14).

E é, justamente nesse terceiro espaço, que os *mborai* se localizam, como produção literária sobre os índios, realizada por eles próprios, a fim de se definirem como povos autônomos e significativos, material e simbolicamente. Nesse sentido, os critérios do que se considerava literatura alargaram-se notavelmente nos últimos 50 anos, vindo a abranger escritos "criativos" ou "imaginativos" e não todo o conjunto de obras valorizadas pela sociedade, nos quais se incluíam os poemas (EAGLETON, 2006, p. 26). O sentido moderno do termo "literatura" surgiu a partir do século XVIII e sofreu notáveis transformações desde essa época, uma vez que não é um assunto imutável. A própria obra literária é mais difícil de ser fixada:

Comumente, a crítica literária não determina nenhuma leitura particular, desde que seja "crítica e literária"; e o que é considerado crítica literária é determinado pela instituição literária. Assim o liberalismo da instituição literária [...] geralmente não enxerga seus próprios limites constitutivos (EAGLETON, 2006, p. 26).

As ideias acima evidenciam a dificuldade de aplicar cânones literários às narrativas indígenas, sempre coletivas e imemoriais, cujas concepções cosmológicas e de caráter teogônico espelham-se nas experiências narrativas de canto e dança, concebidas como mitopoemas, que se constituem ao se materializarem na prática discursiva. E é do ponto de vista do discurso que o mitopoema deve ser compreendido como um *locus*, ou uma dimensão do real (do plenamente real) do tempo-espço *mbya*, isto é, da ordem, tanto simbólica quanto sócio-histórica dos Guarani-*Mbya*. O *locus* singular, que se abre no ato da performance, torna-se simultaneamente materializado e percorrido pelos membros da comunidade (BORGES, 2001, p. 190). As narrativas, como discursos mitopoéticos, podem ser melhor compreendidas quando se considera que o mito, qualquer que tenha sido a forma em que chegou até nós, é sempre poesia. Em forma poética e com recursos de fabulação, oferece um relato das coisas que se apresentam como ocorridas (HUIZINGA, 1972, p. 154). É igualmente por entender o mito como produto de uma atividade criadora, poética, que ele pode ser designado como um mitopoema, assim como o conjunto de mitos como mitopoética e o narrador ou criador, como mitopoeta (BORGES, 1998, p. 175).

Em relação à definição dos *mborai* como peças literárias é útil termos em conta que não existem padrões verdadeiros para diferenciar uma estrutura literária de uma que não o é. Na situação cultural de selvagens que possuem palavras designativas de freixo e salgueiro, mas nenhuma para árvore, seria preciso "ponderarmos se de fato não existe algo como ser deficiente *demais* na capacidade de generalizar" (FRYE, 2014, p. 123). O pensamento de Frye torna-se útil a esta análise especialmente quando se refere à teoria dos símbolos como arquétipos, no campo do que ele chama de "fase mítica". É evidente que a sua "anatomia da crítica" dirige-se a autores individuais do Ocidente, enquanto que a mitopoética guarani é obra coletiva. No entanto, o princípio da fase formal da crítica apontado por Frye, segundo o qual "um poema é uma imitação da natureza" pode ser analogicamente encontrado nos *mborai*, cujos símbolos unem os poemas entre si, de forma a que uma crítica a eles aplicada teria por objeto final "considerar não simplesmente *um* poema como *uma* imitação da natureza, mas a ordem da natureza como um todo conforme imitada por uma ordem correspondente de palavras" (FRYE, 2014, p. 217). Nessa mesma linha de reflexão, o aspecto arquetípico da arte "é uma parte da civilização, e definimos civilização como o processo de criar uma forma humana a partir da natureza". Assim, um símbolo arquetípico geralmente é um objeto natural com um sentido humano (FRYE, 2014, p. 123), como podemos observar nos *mborai*. De

outro prisma, no ritual que acompanha os cânticos indígenas podemos ver a aplicação teórica da análise de Frye ao se referir à imitação da natureza impregnada fortemente pela magia:

O mágico parece se iniciar como algo próximo a um esforço voluntário para recapturar um elo perdido com o ciclo natural. Esse sentido de uma captura deliberada de algo não mais possuído é um traço distintivo do ritual humano. O ritual constrói um calendário e se esforça para imitar a correspondência precisa e sensível dos movimentos dos corpos celestes e a reação da vegetação a eles. [...] a poesia imita a ação humana como um ritual total, e assim imita a ação de uma sociedade humana onipotente que contém todas as forças da natureza dentro de si (FRYE, 2014, p. 245).

A fase anagógica, que identifica a passagem do sentido literal ao místico, encontra-se mais profundamente na escritura sagrada ou revelação apocalíptica dos *mborai*. Nestes, os deuses e os heróis glorificados são a imagem central que a poesia usa na tentativa de transmitir o sentido de poder ilimitado em uma forma humanizada. Essas escrituras são documentos de religião, que misturam o imaginativo com o existencial, o passado com o presente e o futuro das etnias indígenas no Brasil.

A música e outras sonoridades expressas no cosmos (como o som dos pássaros, trovões, palavras, balbucios) apresentam-se relevantes na comunicação estabelecida pelos Mbyá com as divindades e outros seres humanos e extra-humanos, para a perpetuação dessas relações e do próprio cosmos. Nesse sentido, o corpo/a pessoa Guarani é constituído/a sonoramente para se dispor e ter habilidades de travar comunicação com os seres de outras ontologias. Os Mbyá expressam sonoramente o seu mundo, compartilhando-o com outros seres através de sons musicais, falados, trovejados ou cantados, de forma que a existência do cosmo consubstancie-se na dimensão sonora (BORGES, 1998, p. 118).

Ao contrário do evolucionismo, os guarani encaram os animais como humanos em sua origem. A divisão mítica considera que os animais perderam os atributos herdados ou próprios aos humanos, sendo, portanto, ex-humanos, enquanto que os homens permaneceram iguais a si mesmos. O pensamento indígena conclui que os animais e outros seres do cosmos, por terem sido outrora humanos, continuam a ser humanos, embora de modo não evidente. Como observa Descola, o homem não constitui o referencial comum a todos os seres da natureza, mas sim a humanidade, enquanto condição (BASEIO & CUNHA, 2015, p. 103).

Os aspectos musicais da cultura guarani encontram-se registrados em numerosos escritos de missionários, viajantes e agentes administrativos coloniais, que se referem à

maneira incansável com que os ameríndios dedicavam-se a danças e cantos, acompanhados pela música que produziam por meio de instrumentos específicos, em festas frequentes. Esses textos exaltam as *performances* dos índios, caracterizando-os como exímios cantores, que se destacavam nas entonações musicais, com uma impressionante precisão rítmica (WITTMANN, 2014, p.53).

A musicalidade dos ameríndios logo se incorporou ao sistema educacional-religioso jesuítico, sendo usada como estratégia para a entrada em aldeias desconhecidas e na educação infantil. A cultura musical foi introduzida no trabalho missionário, tornando-se corriqueira entre os inacianos. Assim, a alteridade musical ameríndia levou os jesuítas até mesmo a adaptar as regras de sua Companhia, levando-os a cantar missas nas florestas tropicais, fora dos altares e locais consagrados ao culto (WITTMANN, 2014, pp. 58-59).

A análise dos *mborai*, registrados em compact-discs, que circulam pelas aldeias guarani, pode ser um fio condutor para a compreensão do papel dos *mbya* na jornada mítica Guarani em busca da Terra Sem Males. Nas aldeias do Estado de São Paulo (Boa Vista, em Ubatuba, e Ribeirão Silveira, em São Sebastião) e nos núcleos paulistanos há uma influência muito grande dos seguintes Cds: CD1: *Ñande Reko Arandu*. Memória Viva Guarani: [s.d.]; CD2: *Ñande Arandu Pyguá*. Memória Viva Guarani: 2004; e CD3: Guardiões Guarani. *Kyryngue Nhembovy'a*: 2011.

As temáticas centrais das narrativas gravadas transmitem ensinamentos emanados diretamente dos mitos, os quais regem, recorrentemente, a vida real e simbólica dos Guarani, e podem ser organizadas em categorias onipresentes nos cânticos sagrados. Tais categorias expressam:

1. A busca pela proteção e comunicação com diferentes divindades, concebidas como paternidades e maternidades míticas. Insere-se neste item os objetos ritualísticos, integrados ao contexto mítico das divindades.
2. A busca da Terra Sem Males, com uma intenção de “ir mesmo” (*já'a katu*: vamos de verdade).
3. A preparação de guerreiros e guerreiras para as lutas diárias (*xondaro, xondaria*).
4. Os *mymba'i*, isto é, os animais de estimação de *Nhanderu*, ao lado de outras coisas (*mba'emo*) da natureza (frutos, árvores, animais, aves).
5. Os rituais religiosos que organizam um ciclo natural-religioso, tempo/espço para as crianças da comunidade (na *opy* e dos grupos de canto e dança).

O sentido comunal da representação realça-se a cada verso cantado, com palavras que

se repetem: "todos dançam, todos se alegram". A aldeia, como *locus* material e espiritual do povo, é adjetivada como "bela", indicando tratar-se do território adequado para se reverenciar o divino, a ele se integrando. É provável que o monoteísmo, insinuado em vários dos versos cantados, reflita a influência missionária sobre o grupo, levando-o a projetar as suas crenças tradicionais no cristianismo do colonizador. Como observa Capistrano de Abreu:

Das suas lendas, que às vezes os conservavam noites inteiras acordados e atentos, muito pouco sabemos: um dos primeiros cuidados dos missionários consistia e consiste ainda em apagá-las e substituí-las (ABREU, 1954, p. 55).

As línguas por eles faladas divergiam quanto ao léxico, mas obedeciam à mesma tipologia:

Quanto ao léxico, obedece ao mesmo tipo das línguas indígenas: o nome substantivo tinha passado e futuro como o verbo; o verbo intransitivo fazia de verdadeiro substantivo; o verbo transitivo pedia dois pronomes, um agente e outro paciente: a primeira pessoa do plural apresentava às vezes uma flexão inclusiva e outra exclusiva; no falar comum a parataxe dominava. A abundância e flexibilidade dos supinos facilitaram a tradução de certas ideias europeias (ABREU, 1954, p.55).

Nos mitopoemas aparecem, de forma expressiva, verbos que indicam emoções e engajamento simbólico, tais como: *endu*: "ouvir", "perceber", também registrado em algumas expressões (*Nhamoendu katu*: nós entendemos verdadeiramente (DOOLEY, 1982, p. 51); o, *je'oi*: registrado como *jaje'oi* (vamos novamente), *jaje'oiju* (vamos outra vez), *roota* (iremos), *javy'a* vamos alegres (DOOLEY, 1982, pp. 132, 268); *vaẽ*: chegar, *nhavaẽ jajerojy japorai* (chegamos reverenciando e cantando) (DOOLEY, 1982, p. 187); *jerojy*: marchar em fila (*nhavaẽ jajerojy japorai* (chegamos reverenciando e cantando); *jerojy*: dançar; *jajerojy jajeroky* (nós marchamos e nós dançamos); *jerovia*: exercer a fé (DOOLEY, 1982, p. 74).

O sentido de salvação coletiva apresenta-se nos *mborai*, assim como a integração do homem a sua essência divina. Um dos temas preferenciais é a referência à Terra sem Males, situada além do oceano, assim como o modo de a ela chegar, por meio das luzes propiciadas pelos ancestrais. Mais uma vez, trata-se de uma invocação aparentemente monoteísta, resultante de um hibridismo cultural, mas na qual avulta o paganismo.

Nos apelos e invocações intermitentes dos poemas, sobressai a necessidade coletiva de salvação, o que contraria o individualismo das religiões cristãs, que se impôs, soberano, a partir do século XVI, em decorrência do humanismo renascentista. É interessante notar que o salvacionismo coletivo "pagão", expresso pelos *mborai*, aproxima-se da concepção cristã vigente na Idade Média Ocidental, segundo a qual o povo de Deus deveria caminhar, sempre unido, em direção à Jerusalém Celeste (a "Terra Sem Males", numa analogia estrita). Não se

concebia, assim, uma salvação que não fosse coletiva, dada a pouca representatividade jurídica do indivíduo na sociedade. Nessa linha interpretativa, deveria ser pouco problemático, para os catequistas, aproximar o mito fundador indígena ao mito cristão, e o princípio divino, integrador do caráter divino no panteão ameríndio, ao monoteísmo desejado pelos evangelistas.

Os *mborai* retratam alguns deuses, demonstrando a resistência das crenças tradicionais politeístas, mesmo sob o impacto da "colonização" monoteísta cristã.

O processo de análise literária dos cânticos sagrados leva em conta que o caráter simbólico e alegórico ocidental afasta-se dos termos significantes dos cânticos na cultura Guarani, na qual a alegoria não diz "A" para se referir a "B", de modo inverso à conceituação de símbolo:

A alegoria parte de uma ideia (abstrata) para resultar numa figura, enquanto o símbolo é primeiramente e em si mesmo figura e, como tal, fonte de ideias, entre outras coisas. Pois a característica do símbolo é ser centrípeto, além do caráter centrífugo da figura alegórica em relação à sensação. O símbolo, assim como a alegoria, é a recondução do sensível, do figurado, ao significado; mas, além disso, pela própria natureza do significado, é inacessível, é epifania, ou seja, aparição do indizível, pelo e no significante (DURAND, 1988, pp. 14-15).

O símbolo para o Guarani significa, de fato, a realidade histórica. Os cânticos sagrados à ela remetem, diretamente. O significado do "modo de ser" do homem une o espírito à matéria, a epifania sagrada ao cotidiano: todos os atos são sagrados, mesmo os mais comezinhos. Estamos, assim, diante de uma cultura que rejeita a oposição binária clássica entre valores, como faz o Ocidente.

A invocação do deus obedece à repetição da mesma ideia, por meio de falas e gestos repetitivos, encenando um ritual que leva os participantes à comunhão divina, de natureza xamânica. Ou, em outras palavras, à união do humano com o divino. As referências constantes à luz, como atributo divino, adotam formas derivadas de *exakã*: clareza, *moexakã*: clarear (DOOLEY, 1982, p. 56).

A análise dos versos ressalta a junção de lugares geograficamente situados "abaixo", no qual está a humanidade, com outros situados "acima", em que moram os deuses. Trata-se de mais uma referência constantemente lembrada no decorrer da execução ritualística dos cânticos, além da presença da luz, como propriedade divina.

Diversos *mborai* apresentam claramente o desejo de perfeição do Guarani, visto no momento místico de atravessar as "grandes águas", em direção à Terra Sagrada. A Tupã, o Pai, são consagradas as crianças, simbolizando a permanência do grupo, o seu futuro,

indicado objetivamente pela expressão "Ano Novo". A grande dimensão que as narrativas concedem à presença das crianças (*kyringue*) e dos jovens (*kunhataigue*, *kunumigue*) nos rituais indica a crença de que as camadas mais jovens da sociedade são responsáveis pelos resultados provenientes da caminhada ou jornada mítica em direção à Terra Sem Males.

A arte verbal, expressa nos poemas, conduz os sujeitos ao compromisso coletivo assumido pelas expressões "almas palavras", "belas palavras", "belo saber" (*arandu porã*) (MELIÀ, 1989, pp. 293-357), destinadas a oferecer provas sobre a existência dos Deuses e a concepção de um destino humano, que transporta a essência real do ser.

### **Conclusão**

As questões aqui discutidas dizem respeito ao funcionamento discursivo da sociedade *mbya*, por meio da análise da mitopoesia dos *mborai*. Os mitopoemas retratam o caráter sagrado com que as palavras expressam o "belo saber" (*arandu porã*). Os cantos são sentidos como recursos da arte verbal, que são experimentados no convívio dos participantes, quando assumem uma capacidade mística, como um reflexo da cultura, que se faz representar por intermédio de sua dimensão sagrada.

O centro de significação dos *mborai*, como mitopoemas, compreende a concepção da temporalidade à luz de uma discursividade, em processo que anula a distância entre os narradores e o seu mundo mítico. Da mesma forma, o tempo inaugurado pela poesia e materializado no tempo histórico apresenta-se por meio da memória viva, ou a imemorialidade, configurando o grande patrimônio cultural dos *mbya*. O tempo cosmológico – mítico-sagrado – funciona como uma cronologia referencial para a memória social e a conceituação da identidade étnico-cultural dos *mbya*. A educação, ligada ao mito, assume um significado pelo qual a existência humana é avaliada na plenitude ritualística dos saberes poéticos.

A análise dos cânticos sagrados Guaranis extrapola as fronteiras literárias estabelecidas classicamente entre o erudito e o popular, a ficção e a realidade histórica, o profano e o sagrado, impondo novas categorias que põem em questão as divisões ocidentais acima enunciadas. Essas categorias ligam-se a estudos contemporâneos sobre símbolos e signos, vistos na dimensão de sociedades de tradição literária oral.

Os *mborai* expressam as vivências materiais e espirituais dos Guaraní no todo indivisível de seus rituais, rituais esses que unem o passado ao presente e prenunciam um

futuro desejável – e alcançável, por meio de uma caminhada "correta" em direção à Terra Sem Males. Essa caminhada, rumo à morada dos deuses, conforma-se como uma visão coletiva, que se reflete na identidade dos Guarani, como instituinte imaginária de sua cultura.

A incorporação da literatura produzida pelos indígenas brasileiros apresenta-se como decorrência inescapável do reconhecimento legal de seus direitos como cidadãos plenos, mas dotados de especificidades que devem ser respeitadas. Nesse sentido, as teorias clássicas de análise literária aplicam-se aos *mborai* na medida em que levem em conta os caracteres fundamentais da cultura guarani, que não distinguem a realidade da ficção, o passado do presente ou do futuro, categorias de base nos estudos literários clássicos. As crenças indígenas incluem o imaginário à realidade humana, o tempo ao "Grande Tempo" dos mitos.

## Referências

- ABREU, João Capistrano de. **Capítulos de História Colonial (1500-1800)**. Sociedade Capistrano de Abreu. Rio de Janeiro. Livraria Briguiet, 4. ed., 1954.
- BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana & CUNHA, Maria Zilda da. Fios do Imaginário na trama literária: um estudo interdisciplinar sobre o prespectivismoamazônico<sup>19</sup>. In: BRANDÃO, Jack. (org.) **Diálogos Interdisciplinares: Novos olhares nas Ciências Humanas**. São Paulo: Lumen et Virtus, 2015.
- BORGES, Luiz Carlos. Discurso religioso e patrimônio intangível guarani mbya. **Revista Museologia e Patrimônio**. n° 1, pp.44-56, Jul/dez 2008.
- \_\_\_\_\_. **Fala Instituinte do Discurso Mítico Guarani Mbya**. Tese de Doutorado. 366 p. Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP/CEL, Campinas, 1998.
- \_\_\_\_\_. Oralidade e Autoria em Narrativas Míticas Guarani Mbya. **Revista Anpoll**, n° 10, pp. 179-204, jan-jun 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os Guarani: índios do Sul. Religião, resistência e adaptação. **Estudos Avançados**. São Paulo, USP, vol. 4, n° 10, pp. 53-90, set/dez 1990.
- CICCARONE, Celeste. Uma incursão teórica sobre o xamanismo e os motivos da paisagem cultural. In: **Mosaico – Revista de Ciências Sociais**, Vol. 1, Ano 1, Número 1, 2008, p. 87.
- CLASTRES, Hélène: **Terra Sem Mal: o profetismo Tupi-Guarani**. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- \_\_\_\_\_. **A sociedade contra o Estado: pesquisa de antropologia política**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.
- DOLLEY, Robert A. **Vocabulário do Guarani**. Summer Institute of Linguistics. Brasília/DF, 1982.
- DEAN, Warren. **A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. Tradução Waltensir Dutra, 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRYE, Norfthrop. **Anatomia da crítica. Quatro ensaios**. Trad. de Marcus de Martini; prefácio à edição brasileira João Cezar de Castro Rocha; prefácio à edição canadense Robert D. Denham. São Paulo: É Realizações, 2013.

GODOY, Marília Gomes Ghizzi. **O Misticismo Guarani Mbya na era do sofrimento e da imperfeição**. São Paulo: Terceira Margem, 2003.

\_\_\_\_\_. Os rituais de “canto-dança” e de formação da “palavra-alma-nome” entre os Guarani Mbya. In: CARVALHO, Silvia M. S. (coord). **Rituais Indígenas Brasileiros**. São Paulo, CPA Editora Ltda., 1999, pp. 158-168.

HUIZINGA, John. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo, Perspectiva, editora da USP, 1971.

KIENING, Christian. **O Sujeito Selvagem: Pequena Poética do Novo Mundo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

LADEIRA, Maria Inês. **O caminhar sob a luz: território mbya à beira do oceano**. Editora UNESP: São Paulo, 2007.

MELIÁ, Bartomeu. A experiência religiosa guarani. In: MARZAL, M. M. et al. **O rosto índio de Deus**. São Paulo: Vozes, 1989.

MESGRAVIS, Laima. *História do Brasil colônia*. São Paulo: Contexto, 2015.

NIMUENDAJÚ, Curt. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apocúva-Guarani**. Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1987.

PETRONIO, Rodrigo. A Ciência da Cultura. Aliás, Antropologia, E1. **O Estado de S. Paulo**, 16/12/2018.

SCHADEN, Egon. **Aculturação Indígena**. Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1969.

\_\_\_\_\_. **Aspectos fundamentais da cultura guarani**. São Paulo, Editora Pedagógica Universitária, EDUSP, 1974.

..... A Religião Guarani e o cristianismo. In: **Revista de Antropologia**, Volume 25, São Paulo, 1982, pp. 4-6.

TURCHI, Maria Zaira. **Literatura e Antropologia do Imaginário**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2003.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Nimuendaju e os guarani. In: **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-guarani**, São Paulo: Hucitec/EDUSP, 1987, pp. XXVII-XXXVIII.

WITTMANN, Luisa Tombini. História e religiosidade indígena: reflexões sobre um campo e um tema. In: FLECK, Eliane Cristina Deckmann (org.). **Religiões e Religiosidades no Rio Grande do Sul: Manifestações da Religiosidade Indígena**, São Paulo: ANPUH, 2014.

## O USO DAS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ LINGUÍSTICA EM ENTREVISTA DE RICARDO DARÍN

Marina Xavier FERREIRA<sup>48</sup>

Elena GODOY<sup>49</sup>

**Resumo:** A interação conversacional é baseada em atos de fala que podem gerar diferentes efeitos, dependentes da linguagem. A Teoria da Polidez postula estratégias que nos ajudam a atenuar a fala e salvaguardar nossa Face, que está em constante perigo na conversação, bem como em entrevistas. Desta forma, buscamos analisar, de acordo com a Teoria da Polidez (1987), uma entrevista de Ricardo Darín, e identificar quais estratégias foram utilizadas durante a entrevista. Concluímos que os aspectos da polidez ajudam os falantes a conseguirem seus objetivos linguísticos em entrevistas, sendo que essas estratégias são utilizadas a todo o momento.

**Palavras-chave:** Estratégias de polidez. Face. Autoimagem.

**Resumen:** *La interacción conversacional es basada en actos de habla que pueden generar diferentes efectos, dependientes del lenguaje. La Teoría de la Cortesía postula estrategias que nos ayudan a atenuar el habla y salvaguardar nuestra Face, que está en constante peligro en la conversación, así como en entrevistas. Luego, buscamos analizar, de acuerdo con la Teoría de la Cortesía (1987), una entrevista de Ricardo Darín, e identificar cuáles estrategias fueron utilizadas durante la entrevista. Concluimos que los aspectos de la cortesía ayudan los hablantes a conseguir sus objetivos lingüísticos en entrevistas, siendo que esas estrategias son utilizadas a todo momento.*

**Palabras-clave:** *Estrategias de cortesía. Face. Auto-imagen.*

---

<sup>48</sup> Mestre pelo Programa de Pós Graduação de Letras, Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Tutora no Curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa, Paraná, Brasil. [marina.xavieruepg@hotmail.com](mailto:marina.xavieruepg@hotmail.com).

<sup>49</sup> Professora Pós Doutora pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Atua na Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, Paraná, Brasil. [elena.godoi@gmail.com](mailto:elena.godoi@gmail.com).

## **Introdução**

Quando nos comunicamos, interagimos de forma a tentar convencer nosso(s) ouvinte(s) com base em alguns argumentos. Mas, ao tentarmos convencer os demais participantes da conversação por meios verbais, podem ocorrer diversas reações, como por exemplo, aceitação e rejeição do que falamos, os ouvintes podem sentir-se ofendidos, elogiados, desprezados, contentes, entre outras reações que podem aparecer. Além destas reações, podemos colocar em risco a Face do nosso ouvinte, bem como a nossa Face. Desta forma, tentamos impor nossas opiniões com cautela (ou não), e para isso, buscamos estratégias que nos ajudem para que consigamos chegar às nossas intenções em relação aos envolvidos na conversa.

Estas estratégias (BROWN; LEVINSON, 1987) têm por objetivo atenuar (ou não) nossos atos de fala, buscando amenizar os efeitos do que falamos. Elas também ajudam na preservação da Face, tanto do falante, como do ouvinte. As estratégias mencionadas fazem parte de qualquer tipo de comunicação. O gênero entrevista também traz estas estratégias durante a conversação dos participantes. Desta forma, nosso objetivo foi analisar uma entrevista do ator Ricardo Darín, buscando identificar quais estratégias de polidez foram utilizadas durante a entrevista pelo entrevistador e pelo entrevistado.

## **Os estudos da polidez**

Os seres humanos se comunicam a todo instante. A partir da língua podemos realizar diferentes atos de fala (AUSTIN, 1990), buscando sempre, intencionalmente, dizer alguma coisa para nosso ouvinte. Podemos pedir algo a alguém ou podemos mandar, podemos ofender ou elogiar. Mas nem sempre o que queremos dizer é entendido por nosso interlocutor da mesma forma: podemos pedir alguma coisa, mas o ouvinte entender como uma ordem. Também podemos dizer algo e, indiretamente, querer dizer outra coisa, como nos casos de ironia. Ou seja: a linguagem nos permite realizar atos no mundo, e isso pode nos auxiliar ou nos prejudicar, dependendo de como a utilizamos.

Assim, os estudos pragmáticos estão interessados em demonstrar este poder da linguagem, visando desvendar como o que dizemos tem tanto efeito sobre nossos ouvintes. Uma das teorias que nos auxilia neste trabalho é a Teoria da Polidez. Brown e Levinson

(fundamentados nos estudos de Lakoff (1973, 1977) e Leech (1983)) em 1987, pesquisaram como aconteciam as relações de distância social e poder ao serem pronunciados os atos de fala.

A palavra polidez, segundo Brown e Levinson (1987), pode ter duas conotações: a polidez<sub>1</sub> e a polidez<sub>2</sub>. A polidez<sub>1</sub> refere-se ao comportamento polido, às regras e às normas sociais que devemos ter em nossa sociedade. A polidez<sub>2</sub> refere-se ao comportamento linguístico, que gerencia relacionamentos em nossa sociedade, e geralmente é definida e conceitualizada por teóricos de uso das práticas sociais. A Teoria da Polidez está fundamentada na polidez<sub>2</sub> e trabalha com conceitos de ordem linguística.

Para Brown e Levinson (1987), todo ato de fala carrega uma ameaça à imagem pública dos envolvidos na comunicação, ou seja, tanto falante como ouvinte estão propensos a serem feridos linguisticamente. Os autores, baseados em uma pessoa modelo (MP), defendem que todos os falantes possuem duas propriedades: a racionalidade e a Face.

Por ‘racionalidade’, queremos dizer [...] a disponibilidade para a nossa MP de um modo de raciocínio indefinível de fins para os meios que alcançarão esses fins. Por ‘face’ queremos dizer [...] nossa MP está dotada de dois desejos particulares – aproximadamente, a vontade de ser desimpedida e a vontade de ser aprovada em certos aspectos<sup>50</sup>. (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 58. Tradução do autor).

Os autores postulam o conceito de Face (embasados em Goffman, 1967), que é uma imagem social do falante e do ouvinte. Esta Face deseja ser aceita pela sociedade, mas também ter sua “liberdade de expressão”. Estes desejos são expressos pela polidez positiva e a polidez negativa, respectivamente. Outro ponto determinante para a Face é a distância social e o poder. Assim, a relação entre os interlocutores será um dos principais pontos que determinarão o significado.

É importante ressaltar que, tanto a polidez e suas estratégias, como o conceito de Face são dependentes do contexto, que é essencialmente “cultural”. Ao trabalharmos com o conceito de cultura, geramos um grande problema: em um país, como o Brasil, por exemplo,

---

<sup>50</sup> Cf. o trecho original; “By 'rationality' we mean [...] the availability to our MP of a precisely definable mode of reasoning from ends to the means that will achieve those ends. By 'face' we mean [...] our MP is endowed with two particular wants – roughly, the want to be unimpeded and the want to be approved of in certain respects.”

somos conhecidos pelo samba, pelo carnaval e pelo Rio de Janeiro. Mas nem todos os brasileiros gostam de samba ou do carnaval, sabem sambar, ou conhecem o Rio de Janeiro. Então, como poderíamos englobar todos os brasileiros em uma mesma “cultura”, se nem todos os membros desta cultura estão envolvidos em uma mesma prática cultural? Desta forma, dentro de uma cultura geral, haveria diversas subculturas, que conceituamos como comunidades de prática.

O conceito de comunidade de prática é apresentado por Kádár e Haugh (2013, p. 46) como um grupo de pessoas, que são reunidas através do engajamento em uma articulação (muitas vezes, mas nem sempre profissional) atividade ou tarefa. Este termo foi desenvolvido pelo teórico educacional Etienne Wenger (1998), que defende que comunidades de prática existem em qualquer organização, não estando vinculadas por afiliações organizacionais, podendo abranger estruturas institucionais e hierarquias.

Kádár e Haugh (2013) argumentam que

Deve-se notar também que as convenções educativas e de rede educadas coexistem, e a escolha e a interpretação de uma determinada convenção dependem da ‘base’ de um determinado contexto. Por exemplo, muitos locais de trabalho, que Wenger (1998) argumenta, podem envolver uma ou mais comunidades de prática em que um grupo no local de trabalho (ou às vezes todo o lugar de trabalho) se concentra em alguma tarefa comum, tende a desenvolver suas próprias convenções, e isso afeta a compreensão da cortesia. Um grande local de trabalho é constituído por diferentes comunidades de prática, que possuem convenções próprias, potencialmente diferentes, em relação às avaliações de cortesia, mas quando membros de diferentes comunidades de prática interagem uns com os outros, podem invocar convenções societárias<sup>51</sup>. (KÁDÁR; HAUGH, 2013, p. 144. Tradução do autor).

Os autores afirmam que a noção de comunidade de prática tornou-se muito popular nas abordagens discursivas à pesquisa de cortesia, pois essa noção permite aos pesquisadores analisar a cortesia de uma forma relativamente contextualizada. Assim, como dissemos acima, os conceitos referentes à polidez linguística e à Face estão intimamente relacionados com a comunidade de prática que estamos analisando.

---

<sup>51</sup> Cf. o trecho original: “It should also be noted that polite societal and network conventions co-exist, and the choice and the interpretation of a given convention depend on one’s ‘footing’ in a given context. For example, many work-places, which Wenger (1998) argues can involve one or more communities of practice where a group within the workplace (or sometimes the whole work-place) is focused on some common task, tend to develop their own conventions, and this impacts upon understandings of politeness. A large workplace is constituted by different communities of practice, which have their own, potentially different, conventions vis-à-vis evaluations of politeness, but when members of different communities of practice interact with each other, they may invoke societal conventions”.

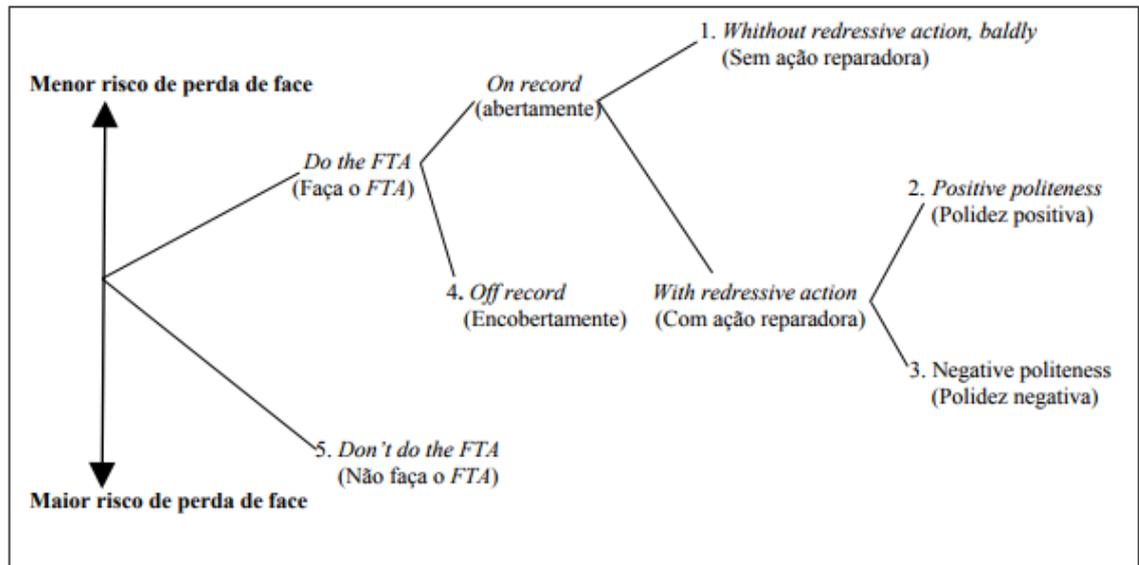
Cada vez que entramos em um contexto comunicativo, estamos arriscando ferir nossa Face. Por isso, Brown e Levinson (1987) postulam estratégias que podem ajudar a salvaguardar a Face. Essas estratégias para construção dos enunciados são princípios universais e socioculturais para manter o equilíbrio entre as Faces dos falantes. Estas estratégias são necessárias para que possamos chegar a nossa meta, que é dizer o que eu preciso dizer, mas de forma a não ferir a minha Face, nem a do meu ouvinte, ou intencionalmente, ferir as Faces.

Quando falamos algo, de acordo com a teoria de Grice (1982), convidamos o ouvinte a fazer inferências, pois quando há um elemento a mais no que é comunicado, ele sempre se fará a seguinte pergunta: “por que X me disse isso?”. Logo, as estratégias que utilizamos para dizer algo podem atenuar nossas intenções, amenizando certos conflitos, ou podem aumentar a divergência entre os falantes, causando mal entendidos e até desentendimentos.

As estratégias elencadas por Brown e Levinson (FTAs – Face Threatening Act) podem ser *on record*, em que deixamos claro a nossa intenção comunicativa e a fala é direta, podendo ser utilizadas as máximas de Grice (1982), ou *off record*, em que podemos utilizar a indiretividade, sem nos comprometer e podendo cancelar as implicaturas do ouvinte por meio de novas inferências (a implicatura é do ouvinte e ele entendeu errado a questão). A estratégia *on record* ainda traz mais duas opções: o ato sem ação reparadora, que também pode ser direto (máximas de Grice), ou com ação reparadora, que pode ser direcionada para a polidez positiva ou a polidez negativa.

A polidez positiva refere-se, como já dissemos, a querermos ser socialmente aceitos, então pode ser utilizada para diminuir a distância e aproximar-se, enquanto que a polidez negativa refere-se a reconhecer e respeitar as necessidades de liberdade e não imposição (não ser colocado em situações que será necessário tomar uma posição, como um pedido, por exemplo). Esta busca uma linguagem mais elaborada e convencionalizada, com uma possibilidade de ação reparadora. Na figura abaixo encontramos o esquema proposto por Brown e Levinson, adaptado por Dias (2010).

FIGURA 1: ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ.



FONTE: DIAS, 2010, p.41.

Alguns exemplos do esquema proposto pelos autores são:

- 1 – Abre a janela.
- 2 – Abre a janela?
- 3 – Você poderia abrir a janela, por favor?
- 4 – Nossa, está frio aqui né?
- 5 – Abre!

Por meio desta teoria, percebemos que existem estratégias de polidez que podemos utilizar durante a comunicação, que nos auxiliam a manter nossa imagem social e nossas relações. Estas estratégias propostas pelos autores também são dependentes da comunidade de prática que se está estudando, pois cada comunidade tem sua concepção de ser direto, ser indireto, o que é irônico, o que é polido, etc.

### **As características pragmáticas da entrevista**

A entrevista é um gênero textual que está presente em nosso dia a dia. Mesmo que haja um roteiro de perguntas pré-determinado anteriormente, ela não está livre da fala espontânea, nem da ameaça à Face. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2009, p.70)

“nas entrevistas, entrevistador e entrevistado cumprem seus papéis alternando-se nos turnos, ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento desse tipo de texto”. Para eles, esse cumprimento de papéis vem da preservação da auto-imagem. Além disso, esse cumprimento de papéis diz respeito a todos os personagens da entrevista, como o entrevistador, o entrevistado, o participante ratificado e o participante não ratificado.

Segundo Kádár e Haugh (2013), os participantes são indivíduos na interação que falam sobre uma posição ou perspectiva particular na relação de fala ou de conduta. Os participantes podem ser ratificados e não ratificados. Os ratificados são os participantes que podem participar da conversação e podem ser com quem conversamos diretamente (destinatário), ou um falante que está presente. Os participantes não ratificados são as pessoas que estão à nossa volta, mas que não têm permissão para interferir na conversa, como espectadores (que podem vir a ser ratificados) ou pessoas escondidas. Numa entrevista, geralmente os participantes ratificados são o(s) entrevistador(es) e o(s) entrevistado(s), e os não ratificados são a plateia e os telespectadores, bem como os organizadores e demais funcionários do programa.

Como citam Fávero, Andrade e Aquino, para Brait (1993), também é necessário observar em uma entrevista

não apenas o que está dito, o que está explícito, mas também as formas dessa maneira de dizer que, juntamente com outros recursos, tais como entoação, gestualidade, expressão facial etc., permitem uma leitura dos pressupostos, dos elementos que mesmo estando implícitos se revelam e mostram a interação como um jogo de subjetividades, um jogo de representações em que o conhecimento se dá através de um processo de negociações, de trocas, de normas partilhadas, de concessões. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2009, p.68).

Estes autores defendem que, para Goffman (1967), a negociação tem sempre origem em um conflito ou divergência e, a partir de uma discussão, busca-se chegar a um acordo. Desta forma, podemos dizer que o conflito inicial é gerado pelo entrevistador, a continuação deste conflito se dá pela interação, até que se chegue a um acordo, ou não. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2009, p.69), o entrevistador pode fazer reformulações da mesma informação, em movimento circular, introduzindo alterações no contexto, buscando chegar ao encerramento da interação com algum tipo de acordo, que pode inclusive ser o acordo sobre a possibilidade de se chegar a um acordo.

Outro ponto importante da entrevista é que, como qualquer interação linguística, ela é formada por elementos linguísticos e não linguísticos, sendo muitas vezes essencial a identificação de expressões faciais, entonação, gestos e expressões corporais, pois estes nos permitem ver pistas implícitas do comportamento dos participantes.

Além disso, os participantes da entrevista – tanto entrevistador como entrevistado – possuem conhecimentos diferentes, crenças e contextos sociais diferentes. Por isso, também é importante percebermos que os envolvidos na conversação não terão sempre o mesmo ponto de vista, o que pode gerar os conflitos – um dos componentes da entrevista. Mas, como este gênero é estruturalmente linear – definido por perguntas, provocações, respostas, indiretas, etc. –, ele também terá de ser respeitado quanto à sua formalidade: os telespectadores ou a plateia assistem a esta entrevista com um conjunto de *scripts* formado sobre o que é e como funciona uma entrevista. Assim, todo o andamento da conversação é guiado buscando muitas vezes atrair os ouvintes da entrevista. Da mesma forma que ela não pode ser monótona e chata, também não pode acabar em discussões acaloradas.

### **A entrevista de Ricardo Darín**

A entrevista a ser analisada foi realizada no programa *Animales Suelos*, que é um *late night show* argentino, transmitido pela América TV e conduzido por Alejandro Fantino. Este programa é transmitido de segunda à sexta, das 23h30min à 01h00min, e, uma vez por semana, o programa muda de formato e o condutor, Alejandro Fantino, entrevista a sós uma personalidade. No dia 17 de setembro de 2013 esteve presente no programa Ricardo Darín. Sua entrevista gerou muita polêmica nas redes sociais, tanto que até hoje é postada por membros do *Facebook* que acharam as declarações de Darín humanas e altruístas.

Ricardo Darín é um ator e diretor argentino, e já atuou em diversos filmes e peças de teatro, além de ter ganhado prêmios de melhor ator. O marco de sua carreira foi em 2001, com o filme *Nove rainhas*, e é um dos atores mais populares de seu país.

Nesta entrevista o ator explica ao apresentador porque recusou atuar em um filme de Hollywood, “Chamas da Vingança”, de Tony Scott, e também fala sobre ambição e a sociedade do consumo. A partir deste trecho da entrevista, buscamos analisar as estratégias linguísticas utilizadas por Ricardo Darín e pelo apresentador do programa ao exporem seus argumentos de recusa ao filme e de discordância entre eles. O excerto da entrevista analisado

foi do minuto 41 ao minuto 46:20 do vídeo, disponível no *Youtube*, [Canal de RS Videos](#).  
Abaixo trazemos alguns recortes da entrevista.

[...]

D - Antes de ponerme esa cara, escucháme a mí, dejáme argumentar. ¡Me ofrecieron hacer un narcotraficante mexicano!

F - ¿E?

D - ¿E porque quieren que yo haga un narcotraficante mexicano? ¿Para eso todos los latinoamericanos son latinoamericanos? ¿El país que mayor consumo tiene en la faz de la tierra? No me gustó, primero no me gustó, y segundo, yo me quería venir a mi casa, hacían 6 meses que estaba haciendo teatro en Madrid, me quería venir a mi casa ver a mi casa y a mis hijos y si yo aceptara una charla de esto y lo considerara...

F - Ya te rompió las bolas que el personaje fuera un narcotraficante mexicano, eso ya te rompió la bola

D - No, me rompió la bola que me dijera, la emisaria que me mandaron, me dijera no acepta un no como respuesta. Y automáticamente después de una semana le diciendo no no no todos los días estaba en puerta del teatro, después de eso pasaron a otra faceta que era “¿es una cuestión de dinero? Por eso no hay ningún problema”. No, ¡no me interesa!

F - Pero se la guita que pudieras haber ganado...

D - ¿E?, ¿e? ¿Para qué sirve? ¿Para qué?

No início desta discussão Ricardo Darín (D) diz a Fantino (F) que não o interessava morar em Las Vegas, nem ir ao Oscar, e Fantino ri de Darín. Em seguida, Darín tenta explicar porque recusou fazer um filme de *Hollywood*. Seu primeiro argumento foi de que lhe ofereceram fazer um papel de narcotraficante mexicano. Neste instante, o entrevistador não entende, perguntando “-¿E?”. Seu segundo argumento era que estava fazendo uma peça de teatro na Espanha fazia seis meses e queria voltar à Argentina para ver sua família. Podemos perceber que, como é uma entrevista, Darín precisava explicar o porquê se recusou a fazer o filme. Ao fazer isso, o ator tenta não ferir a Face positiva do entrevistador, pois crê que seus argumentos são o bastante para responder à pergunta. Da mesma forma, o entrevistador tenta manter também a polidez positiva, buscando amenizar sua reação de não conformidade com os argumentos de Darín.

Assim, Fantino afirma que Darín já teria ficado incomodado com a proposta pelo papel oferecido ter sido um narcotraficante maxicano. Darín responde que não e lança seu terceiro argumento: o que o incomodou foi que a emissária lhe disse que “não aceitava um não como resposta”. Primeiramente, podemos hipotetizar que Darín ficou incomodado pela imposição da emissária, porque ela feriu tanto a Face negativa de Darín, por tentar se impor, quanto a Face positiva, pois, ao tentar se impor, ela também não mostrou que eles eram iguais e não tentou convencê-lo de forma mais amigável a fazer o papel. A emissária, implicitamente, mostrou que Darín não teria escolhas, e que o produtor do filme tinha mais poder que Darín.

Essa hipótese foi confirmada quando a emissária diz que, se fosse uma questão de dinheiro, não era problema. Isso incomodou muito mais Darín, ferindo novamente a Face negativa do ator, rebaixando-o em relação ao produtor. Ao mencionar sua indignação na entrevista, Darín deixar clara sua recusa, e a partir deste ponto ele começa não utilizar mais atenuadores em sua fala, mesmo com o entrevistador.

Fantino novamente fica sem palavras e sua atitude e expressão facial nos permitem verificar sua desaprovação em relação à atitude de Darín em não aceitar o papel. Mesmo assim o entrevistador continua atenuando seus comentários. Ao perguntar a Darín se ele imaginava a quantidade de dinheiro que teria ganhado para fazer o filme, Fantino demonstra sua desaprovação implicitamente, fazendo esse questionamento de forma indireta, utilizando a estratégia *on record*, para tentar manter a Face positiva e negativa de Darín, como também a sua.

Mas, quando Darín lhe responde “¿E?, ¿e? ¿Para qué sirve? ¿Para qué?”, o entrevistador não consegue esconder sua surpresa, pois a resposta de Darín não era a esperada. Fantino primeiramente permanece em silêncio, buscando não comprometer sua Face, nem a do ator. Já Darín, ao dizer o que disse, acabou ferindo a Face negativa do entrevistador, colocando-o em uma posição de desconforto, impondo-se com seus argumentos. Além disso, sua estratégia na fala foi *boldly*, ou seja, ele foi direto, mas tentou atenuar suas respostas para não faltar o respeito com o entrevistador. Assim, Darín foi direto e não utilizou estratégias compensatórias em sua fala, como concordar parcialmente com o entrevistador, por exemplo. Ao impor seus argumentos, Darín busca não ferir sua Face negativa, pois não aceita a imposição de outros e quer sua liberdade de escolha. Ele também buscou não Ferir sua face positiva, pois tenta continuar sendo amigável e estar ao mesmo nível que o entrevistador.

Abaixo trazemos a continuação da conversa entre Fantino e Darín.

D - ¿E?, ¿e? ¿Para qué sirve? ¿Para qué?

F - Para vivir mejor

D - ¿Mejor de lo que yo vivo? [...]. La ambición te puede llevar a un lugar muy oscuro, muy desolador además. [...]

F – Vos disfrutás de esta vida que tenés, [...] sois un tipo de estos gustos...

D - Yo soy un tipo que... feliz, todo lo feliz que puede ser un tipo que vive en una sociedad, en un mundo como el de hoy. Yo soy todo lo feliz que puedo ser, sin mirar para el otro lado, o sea, tengo ramalazos de felicidad, aplaudo con los pies, vivo una situación privilegiada, tengo una familia increíble, me va bárbaro, la gente me quiere, me da besos por la calle, me dan besos en la cara y me abrazan, ¿qué más querés?

F – Ta,

D - ¿Para qué más?

F - Claro, no necesitas más, o sea, no...no querés tener un avión privado a irte cuando quieras...

D - ¡Ni en pedo! pero, ¡ni en pedo! ¡ni en pedo! ¡No se me cruza por la cabeza! Tengo un auto de alta gama y me da calor, me da calor. Soy feliz cuando le maroteo el auto a mi hijo y, porque es demasiado, es demasiado, hay desproporciones que son complicadas. Yo soy un tipo muy privilegiado, tengo mucha suerte [...], o sea, siempre encontré una mano que extendía y me dijo “vení yo creo en vos”, si vos querés más que eso y querés pretender más que eso es porque estás mirando otra película. Yo soy todo lo feliz que se puede ser.

F - Que bueno escucharte, que bueno escucharte y puedas haberle levantado un murallón al tener, o sea, al volverte loco por seguir teniendo, no, no, ya sé que tenés...

D- No, no, tengo más, mucho más de lo que necesito, pero mucho más.

Em continuação, Fantino, depois de um momento calado, responde que todo o dinheiro que Darín poderia ter ganhado com o filme seria para viver melhor. Este tipo de comentário demonstra a reprovação do entrevistador aos argumentos de Darín, pois os pensamentos expostos por Darín não são comuns no meio do mundo artístico. Mesmo reprovando os ideais de Darín, o entrevistador permanece fazendo comentários atenuados, sem intenção de ferir nenhuma das Faces.

Ricardo Darín responde a Fantino que tem tudo o que poderia ter e que é uma pessoa muito feliz, que seus fãs o admiram, e pergunta o que mais Fantino quer. Fantino demonstra novamente sua perplexidade ao ouvir este questionamento de Darín. O ator continua com a estratégia *baldly*, sem ação compensatória, sendo direto. Ele também continua ferindo a Face negativa do entrevistador, pois impõe seus ideais de que não se precisa de mais para viver do que ele já tem.

Fantino concorda com Darín, mas continua fazendo seu papel de entrevistador, instigando Darín para ver até onde ele segue em seu discurso. Ele afirma que Darín não gostaria de ter um avião privado para viajar quando quisesse, fazendo desta forma uma pergunta indireta. Com isso, ele utiliza a estratégia da indiretividade, querendo afirmar uma coisa, mas tentando escutar outra. Com esta estratégia, Fantino preserva a sua Face positiva e negativa, deixando que Darín responda algo que ele não perguntou diretamente, mesmo observando que Fantino está de acordo com Darín.

A seguir, o ator novamente responde a Fantino que essa ideia nem passa pela sua cabeça. Ele argumenta que tem mais do que necessita, que sempre teve uma mão estendida para ajudá-lo quando necessitou e que se o entrevistador, ou qualquer pessoa quer mais que isso, ou pretende mais que isso, está vendo outro filme, ou seja, está fora da realidade. Com esses argumentos, novamente Darín é direto, sendo *baldly*, e fere a Face de Fantino. A Face negativa é ferida porque Darín continua impondo seus ideais ao apresentador, e mesmo aos telespectadores que pensam o mesmo que Fantino. Mesmo que os telespectadores não sejam convidados a opinar na conversa, sejam participantes não ratificados, eles, posteriormente, relatarão suas impressões nas redes sociais, nas ruas e onde tiverem espaço, ou seja, podem vir a ser ratificados em outra ocasião. Além disso, Darín fere a Face positiva do entrevistador e de seus telespectadores porque, ao se impor, ele mostra que seus ideais são melhores e mais “corretos”, e que os de Faustino são inferiores. Logo, aparece uma distância entre dois lados, o lado “altruísta” e o lado “egoísta”, o que deixa claro que os dois não têm ideais parecidos, apesar de aparentemente serem da mesma comunidade de prática (o mundo de artistas famosos). Assim, Darín dá a entender que seus ideais não estão de acordo com os comuns em sua comunidade de prática (que sempre buscam mais conforto e fama), o que faz dele uma pessoa altruísta e humana, segundo seus fãs e seguidores das redes sociais.

Por fim, Fantino elogia este tipo de pensamento expresso por Darín, e diz que sua forma de pensar o auxiliou a não ficar ganancioso. Esta frase é dita pelo entrevistador de forma atenuada, tentando diminuir a distância estabelecida por Darín. Como os dois estão em

um programa de televisão que tem por objetivo um bate-papo civilizado, o entrevistador tenta atenuar novamente, mostrando-se a favor das explicações de Darín, mesmo que tenha deixado explícito por suas expressões faciais e por seus comentários indiretos que não concorda com Darín. Vemos aqui a importância da manutenção das Faces pelo entrevistador, por estar em um programa de televisão. Se, talvez, esta conversa fosse mais informal, e não dirigida a um público, as reações do apresentador não seriam tão atenuadas, e sim mais diretas.

Outra hipótese que nos parece possível é a utilização de um discurso social e humanitário por Darín para agradar ao público da Latinoamérica. Como afirmamos na seção anterior, a entrevista não é destinada para o entrevistador ou para o entrevistado. A entrevista é realizada para um público, que analisará as perguntas e respostas dos envolvidos, bem como seus comportamentos. Darín poderia estar demonstrando seus ideais altruístas com o propósito de ganhar seu público e, portanto, estaria utilizando estratégias para causar um “conflito”, que até pode ter sido pré-estruturado anteriormente com o entrevistador. Assim, como o público teve permissão de opinar nas redes sociais, eles defenderam Darín, e disseram que o ator era um exemplo. Portanto, a repercussão da entrevista pode ter sido efeito de um ideal verdadeiro do ator, ou de mais uma estratégia para conquistar o público.

### **Considerações Finais**

Neste artigo nosso objetivo foi analisar as estratégias de polidez utilizadas por Ricardo Darín e Alejandro Fantino em uma entrevista do programa argentino *Animales Sueltos*. Primeiramente apresentamos alguns conceitos da Teoria da Polidez, proposta por Brown e Levinson (1987). Depois elencamos alguns aspectos pragmáticos referentes ao gênero entrevista, que poderiam nos auxiliar nas análises. Por fim, realizamos as análises de um trecho da entrevista, com base na Teoria da Polidez.

Pudemos perceber que a conversação está intimamente ligada às estratégias de polidez, pois intencionalmente, sempre os falantes vão buscar preservar suas Faces. Eles também, intencionalmente vão tentar preservar ou ferir a Face de seus ouvintes, dependendo de seus propósitos linguísticos.

A partir das análises, evidenciamos que a entrevista é um gênero que não está livre da ameaça à Face, pelo contrário, permite a utilização de estratégias de diretividade ou indiretividade que contribuem na fluidez da entrevista e de seus conflitos. Neste excerto

analisado, percebemos que o entrevistador Alejandro Fantino esteve o tempo todo tentando preservar tanto a sua Face como a de seu entrevistado. Ele buscou uma harmonia entre o conflito, a imposição de ideais e uma distância menor entre ele e Darín. Desta forma, utilizou quase que em toda a conversação estratégias compensatórias em suas falas, como também o silêncio muitas das vezes, tentando não demonstrar sua desaprovação aos motivos pelos quais Darín não aceitou fazer o filme.

Ricardo Darín, por outro lado, tentou no início manter estratégias compensatórias de proximidade ao expor seus motivos por não querer atuar no filme. Mesmo assim, ao aumentar o conflito nesta parte da entrevista, feriu a Face negativa do entrevistador em todas as suas falas, tentando impor-se ao entrevistador e em alguns momentos até sobre todos os que tivessem os preceitos iguais aos de Fantino. O ator também feriu a Face positiva do entrevistador por algumas vezes, aumentando cada vez mais a distância entre eles, chegando ao ponto de demonstrar que não compartilhava de alguns ideais de sua comunidade de prática, como a de se fazer qualquer coisa para ter uma vida melhor. Logo, por todo excerto, Darín permaneceu com a estratégia *boldly*, sendo direto, sem estratégias compensatórias.

Portanto, verificamos que os conceitos da Teoria da Polidez, bem como os outros conceitos da pragmática, são necessários para evidenciar os jogos de poder, distância social e efeito linguístico em conversações, como por exemplo, em entrevistas. Assim, vemos que, de fato, a língua é um poderoso meio de conseguirmos coisas, basta sabermos utilizar as estratégias corretas, nos contextos corretos.

## Referências

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Trad.: Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Arttext, 1962/1990.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language use**. New York: Cambridge, 1987.

CANAL DE RS VIDEOS. **Animales Suetos con Alejandro Fantino**. Programa completo 10-04-14. América TV. Publicado em 11 abr. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Cu3QopgGIGQ>>. Acesso em: 15 out. 2016.

DIAS, L. S. **Estratégias de polidez linguística na formulação de pedidos e ordens contextualizados: um estudo contrastivo entre o português curitibano e o espanhol montevidiano**. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2010. Disponível em: <[http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24943/TESE\\_EST.PDF?sequence=1](http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24943/TESE_EST.PDF?sequence=1)>. Acesso em: 17 nov. 2017.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. de. **Papéis discursivos e estratégias de polidez nas entrevistas de televisão.** Juiz de Fora: Revista Veredas, v. 4, n. 1, 2009, p. 67 a 77. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo76.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In. Marcelo Dascal (Org). **Fundamentos metodológicos da linguística – pragmática:** problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografia. Campinas: Unicamp, 1982. p. 81 – 103.

KÁDÁR, D. Z.; HAUGH, M. **Understanding Politeness.** New York: Cambridge, 2013.

# PAULO VI E A MUDIATIZACÃO DO CATOLICISMO: UM ESTUDO DAS MENSAGENS DO PAPA SOBRE OS MEIOS DE COMUNICACÃO SOCIAL

Carlos Alberto ZANOTTI<sup>52</sup>

Robson Luiz Caramano de CAMARGO<sup>53</sup>

**Resumo:** O propósito deste trabalho é registrar e debater o papel das mensagens do Papa Paulo VI, entre 1967 e 1978, por ocasião do Dia Mundial das Comunicações Sociais, no processo de midiatização da Igreja Católica. Ao longo de 12 anos, o pontífice percorreu o caminho que separa o encantamento inicial do autoconvencimento de que os católicos deveriam dominar a linguagem da mídia e ter os seus próprios meios de comunicação. O método de investigação aqui adotado associa as pesquisas bibliográfica e documental à Análise de Conteúdo. O processo de inferência, inerente ao método, privilegiou reflexões embasadas em obras clássicas e contemporâneas, de diferentes campos de conhecimento, sobre o papel da mídia na organização sistêmica da sociedade moderna.

**Palavras-chave:** Mensagens de Paulo VI. Igreja midiatizada. Religião e mídia. Identidade. Dia das Comunicações.

**Abstract:** *The purpose of this work is to record and debate the role of the messages of Pope Paul VI between 1967 and 1978, on the occasion of the World Day of Social Communications, in the mediatization process of the Catholic Church. For 12 years, the pope has walked the path that separates the initial incantation of self-conviction that Catholics should master the language of the media and have their own media. The research method adopted here associates bibliographical and documentary research with Content Analysis. The process of inference, inherent to the method, privileged reflections based on classical and contemporary works of different fields of knowledge about the role of the media in the systemic organization of modern society.*

**Keywords:** *Messages from Paul VI. Mediated Church. Religion and media. Identity. Communications Day.*

---

<sup>52</sup> Professor da Faculdade de Jornalismo da PUC-Campinas, jornalista, professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte (Limiar), da mesma instituição. Doutor em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Email: [zanotti@puc-campinas.edu.br](mailto:zanotti@puc-campinas.edu.br)

<sup>53</sup> Graduado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia Santo Tomás de Aquino e graduado em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; padre da Diocese de São Carlos e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte (Limiar), pela PUC-Campinas. Email: [robsoncaramano@gmail.com](mailto:robsoncaramano@gmail.com)

## Considerações iniciais

Este trabalho tem por objetivo registrar e debater o processo de mediação da Igreja Católica Apostólica Romana a partir de 12 textos (MENSAGENS, 2017) assinados pelo papa Paulo VI, a propósito do Dia Mundial das Comunicações Sociais, que se comemora desde 7 de maio de 1967. A análise é particularmente importante porque procura desvendar de que maneira uma instituição historicamente resistente a mudanças se viu obrigada a se adaptar a um mundo que, cada vez mais, é influenciado pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação. A leitura atenta dos textos em questão fornece pistas para compreender a pertinência ou improcedência das preocupações eclesiais no período em que a televisão se consolidava como o meio de comunicação mais influente no mundo ocidental.

Antes da etapa de análise propriamente dita, é importante registrar que adotamos aqui a perspectiva de Luhmann (2005), segundo a qual o sistema dos meios de comunicação social pode ser considerado o operador central do sistema social, conforme resumiu Marcondes Filho (2005) logo no prefácio à tradução brasileira da obra *A realidade dos meios de comunicação*. Para o sociólogo alemão, o sistema social é composto por uma série de sistemas ou subsistemas que surgem à medida que a sociedade se torna mais complexa; em decorrência, surgem novos sistemas/subsistemas, como o político, o jurídico, o educacional e o religioso, entre outros. Cabe ao sistema de mídia, ainda de acordo com o estudioso alemão, observar as observações (comunicações) de tais sistemas e, através de seus mecanismos seletivos e de sua capacidade difusora, comunicá-las à totalidade do sistema social.

Entendemos que a lógica luhmanniana implica que os sistemas e subsistemas dependem, em larga medida, do interesse e atenção do sistema de comunicação social para obterem algum grau de visibilidade; de certo modo, a visibilidade denota seu grau de importância e influência no tecido social. Vale pontuar que o trabalho de Luhmann não considerou o advento da rede mundial de computadores, mecanismo que, também à época das mensagens de Paulo VI, sequer era imaginado, exceto a partir das “profecias” de Marshall McLuhan (1969). Naquela dúzia de anos, o foco principal das mensagens papais foi a televisão, muito embora os textos também mencionassem o cinema, os jornais e as emissoras de rádio. Registre-se ainda que, no Brasil, a Igreja Católica já contava com alguns programas religiosos de televisão desde o início da década de 1960 (GASPARETTO, 2011, p. 116).

O período abrangido no conjunto das mensagens, entre 1967 e 1978, foi marcado pela inclusão do termo mediação no circuito da comunicação social, expressão que melhor se

consolidou, ao menos na América Latina, a partir da obra de Martín-Barbero (1997), originalmente publicada em 1987. Exponente do campo dos estudos culturais, esse pesquisador colombiano teve o mérito de lançar luz sobre o papel da recepção nos processos de comunicação midiática. De mesma tradição culturalista, Hjarvard (2014, p. 15) resume mediação como sendo “a utilização da mídia para a produção de sentido”. Estudioso da influência da mídia na cultura e nas instituições sociais, o autor dinamarquês aponta a existência de três práticas midiáticas ligadas à religião, não sem antes ponderar que o domínio do “reino metafísico não é mais algo que só se possa imaginar ou eventualmente ver representado nas formas simbólicas de afrescos ou pilares de pedra” (2014, p. 129). As práticas apontadas pelo autor seriam: mídia religiosa, jornalismo religioso e religião banal.

Por prática de religião banal, o autor entende a inserção do imaginário religioso no domínio da cultura, através de “competências cognitivas básicas que ajudam a atribuir propriedades antropomórficas ou animistas aos poderes sobrenaturais, normalmente por meio de categorias contraintuitivas que prendem a atenção, auxiliam a memória e evocam emoções” (HJARVARD, 2014, p. 150). Adverte o autor que o termo banal não deve ser interpretado como uma desqualificação do processo descrito. Já o jornalismo religioso, por sua vez, seria o exercício da atividade jornalística na cobertura de eventos ligados às religiões, no qual duas distintas instituições (ou sistemas, no vocabulário luhmanniano) atuam com princípios e objetivos diferentes. A profissionalização da primeira acarretou um distanciamento em relação à segunda, muito em função da secularização, processo característico da pós-modernidade. Conforme Gasparetto (2011, p. 27), a secularização implicou em um movimento de “rejeição de antigos estatutos de relacionamento instituições-mundo, que se estendiam à [...] tutela das organizações sociais”.

Não foi por outra razão, a nosso ver, que teria surgido e se expandido a prática que Hjarvard classificou como mídia religiosa, campo no qual estão compreendidas as organizações e práticas controladas e executadas pelos próprios atores religiosos, sejam instituições ou indivíduos. Tais instituições ou práticas englobariam, no mundo contemporâneo, veículos de comunicação de massa, redes sociais e dispositivos pessoais. Entre os veículos, o meio mais influente teria sido a televisão, “que modificou os próprios movimentos e organizações religiosas” ao introduzir “novas formas de experiência religiosa e sentimentos de comunidade, bem como influenciou a estrutura interna de poder das organizações religiosas” (HJARVARD, 2014, p. 129-165). No entanto, o surgimento de mídias religiosas não significou necessariamente — num primeiro momento — a midiatização

da religião, fenômeno de prazo mais longo que ocorre quando as instituições passam a fazer uso das lógicas e estratégias da mídia para a consecução de seus objetivos. A midiaticização institucional pode ser entendida como “um processo social que é estimulado pelo desenvolvimento da mídia e as dinâmicas de uma variedade de outras instituições em que os agentes sociais tentam fazer uso dos estudos de mídia para seus propósitos.”<sup>54</sup> (HEPP; HJARVARD; LUNDBY, 2015, p. 317). Com a midiaticização,

A consequência mais imediata é o deslocamento do espaço tradicional, acanhado e restrito dos templos, para um campo aberto e multidirecional. Mais ainda, a lógica do templo, direta e dialogal, é substituída pela lógica da mídia moderna, que se dirige a um público anônimo, heterogêneo e disperso. Desse modo, as táticas dos pregadores, sua oratória e performance deixam-se impregnar pelas leis da comunicação de massa, principalmente do rádio e da televisão. (GASPARETTO, 2011, p. 114)

Há que se considerar, contudo, que as transformações pelas quais passa a religiosidade no tempo presente não devem ser creditadas exclusivamente ao seu processo de midiaticização. Há outros processos identitários concomitantes de mudanças, como individualização (HEPP; HJARVARD; LUNDBY, 2015, p. 320) e cultura somática (COSTA, 2004, p. 185-202), por exemplo, que são tão ou mais poderosos que os processos desencadeados pela adoção da lógica midiática por parte dos atores religiosos. No caso do catolicismo, conforme apurou Gomes (2010), no período das mensagens assinadas por Paulo VI a Igreja já começava a repensar sua atuação nos meios de comunicação social. Segundo o pesquisador, não estavam em curso mudanças apenas na forma das celebrações, mas também no modelo pastoral e doutrinal. “A experiência das comunidades eclesiais de base<sup>55</sup>, com uma forte carga social, é substituída, gradativamente por uma comunidade mais espiritualista, que valoriza os sentimentos, os gestos, o canto” (GOMES, 2010, p. 141). Acreditamos que as sementes deste movimento midiaticizante foram lançadas por Paulo VI, como se verá a partir da análise que desenvolveremos a seguir.

---

<sup>54</sup> Tradução livre dos autores para: “[...] a social process that is spurred by both the development of the media and the dynamics of a variety of other institutions in which social agents try to make use of the media’s resources for their own purposes.”

<sup>55</sup> As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) são um movimento pastoral ligado à Igreja Católica, cuja força no tecido social foi mais intensa nas décadas de 1970 e 1980, quando denunciava injustiças e atuava principalmente para a renovação de lideranças rurais e urbanas, a exemplo da militância sindical.

## Método

Aos objetivos aqui propostos, a Análise de Conteúdo (AC) se apresentou como o método mais adequado de investigação, uma vez que pretendemos ir além de uma mera descrição dos temas, preocupações e proposições mencionados nas mensagens papais. Queríamos conhecer, como propôs Pêcheux (1973, p. 43), “aquilo que está por trás das palavras” (apud FRANCO, 2005, p. 10), o que a nosso ver revelaria o percurso adotado pela Igreja Católica em relação aos meios de comunicação, percurso que parte de uma etapa de quase indiferença para uma fase posterior de mediação e, finalmente, adotando sua própria midiatização. Trabalhamos, então, com a própria mensagem, ou seja, com o ponto de vista do produtor, conforme acentua a AC.

Sendo o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence. E, principalmente, ele é formado no espírito de uma teoria da qual passa a ser o expositor. Teoria essa que não significa “saber erudito” e nem se contrapõe ao “saber popular”, mas que transforma seus divulgadores muito mais em executores de determinadas concepções do que de seus próprios senhores. (FRANCO, 2005, p. 22).

Em termos operacionais, realizamos a leitura de todas as mensagens do período, tendo em vista agrupá-las de forma a comporem um painel de temas que foram surgindo e que pudessem indicar os diferentes níveis de relação que a Igreja Católica manteve com os meios de comunicação. O conjunto de textos nos permitiu, então, montar cinco eixos temáticos para a análise conteudista, a saber: 1) Como os meios são descritos nas mensagens; 2) Que papel desempenham ou deveriam desempenhar; 3) Quais desvios de usos são observados; 4) Como devem os católicos reagir a estes desvios; e 5) A ideia de meios eclesiais.

Uma vez agrupados, os trechos e expressões nos levaram à etapa da elaboração de inferências a respeito dos conteúdos. Inferência é definida, por Bardin (2010, p. 41), como “uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras”. Em linhas gerais, trata-se de “deduzir de maneira lógica [...] aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2010, p. 45). Esse processo, contudo, não foi arbitrariamente construído. Na tentativa de obter o máximo de objetividade, conduzimo-nos com amparo em leituras de obras clássicas e contemporâneas no campo da Comunicação Social, devidamente referenciadas nos espaços destinados às inferências propostas no método. A seguir, damos início aos eixos analíticos encontrados. À frente de cada excerto, anotamos o número da mensagem e seu ano de

publicação. Para facilitar a fluência da leitura, suprimimos colchetes e reticências, deixando em letra minúscula os trechos que não se refiram a início de frases:

### 1) Como os meios são descritos nas mensagens

Graças a essas maravilhosas técnicas, a convivência humana assumiu dimensões novas: o tempo e o espaço foram superados, e o homem tornou-se um cidadão do mundo (1/1967)

o poder da influência dessas novas técnicas crescerá sempre mais. (3/1969)

onipresente(s) na cultura moderna (4/1970)

mass media sempre mais aperfeiçoados e difundidos. (10/1976)

são também instrumentos educativos (10/1976)

admiráveis (12/1978)

Este primeiro eixo de abordagem indica que, no ano que antecedeu o período marcado por intensos confrontos de rua na França, conhecido por “maio de 68”, Paulo VI saudava a consolidação das “maravilhas” tecnológicas que tornaram possível a superação da dimensão espaço-temporal nas interações humanas. Era quase que uma antevisão da principal obra de Thompson (1998), originalmente publicada em 1995 pela Stanford University Press, na qual o autor faz a distinção entre três tipos de interações: a face-a-face, que se dá em regime de copresença; e as que se dão a partir de um meio técnico, que podem ser a “mediada” e a “quase-interação mediada”. Esta última se refere à comunicação que os meios estabelecem com seus públicos, “tem caráter monológico e implica a produção de formas simbólicas para um número indefinido de receptores potenciais” (1998, p. 79).

Na mensagem que assina por ocasião da passagem dos anos 60 para a década de 1970, Paulo VI já se arriscava a prever que a influência das então chamadas novas técnicas de comunicação seria cada vez maior, podendo chegar à onipresença. Não é muito diferente do que Silverstone (2002, p. 9) comprovou décadas depois, logo no prefácio à edição britânica de 1999 da obra em que justificava a necessidade de se estudarem com mais atenção os meios de comunicação social: “Não podemos escapar à mídia. Ela está presente em todos os aspectos de nossa vida cotidiana.”

Já na mensagem número 10, o pontífice assume o termo *mass media* para reafirmar o constante aperfeiçoamento dos meios e sua capacidade sempre crescente de difusão. Até então, nada indicava que, num futuro próximo, a internet viria a atribuir a cada ser humano a

capacidade de ser o próprio difusor de suas mensagens. *Mass media* implicava na existência de um centro difusor, cujo controle não seria, de todo, impossível. No entanto, o advento e a popularização da rede mundial de computadores — cujo embrião se chamou Arpanet, concebida dois anos após a primeira mensagem papal — iriam alterar drasticamente o cenário de então, tornando mais complexa a relação da Igreja com o universo da comunicação. Afinal, como bem apontou Wolton (2007, p. 36), “cada nova geração tecnológica resolve alguns problemas a ela anteriores, trocando por outros e mais frequentemente criando novos”.

## 2) Que papel desempenham ou deveriam desempenhar

ao incremento da cultura, à divulgação das obras de arte, à distensão dos ânimos, ao mútuo conhecimento e compreensão entre os povos, e também à difusão da mensagem evangélica. (1/1967)

intermediários, mestres e guias, entre a verdade e o público, as realidades do mundo exterior e a intimidade das consciências (1/1967)

Todo seu esforço, portanto, seja no sentido de difundir a verdade nas mentes e nos corações, a adesão ao bem, a ação coerente nas obras. (1/1967)

procurar elementos de enquadramento e de explicação sobre as causas e as circunstâncias de cada fato que ele [o meio de comunicação] deve comunicar. (4/1972)

proteger e estimular os esforços [...] para libertar (9/1975)

o respeito pela objetividade dos fatos (9/1975)

objetividade é um aspecto essencial da informação (9/1975)

pluralismo de fontes de informação (9/1975)

sustentar o decoro da moralidade pública (9/1975)

servir à causa dos direitos e dos deveres primordiais do homem. (10/1976)

educação da juventude, o respeito pela mulher, a defesa da família e a guarda dos direitos da pessoa humana (11/1977)

Também não se pode subestimar a aspiração do homem moderno à distração e ao repouso (12/1978)

Este segundo agrupamento indica que a Igreja Católica entendia serem os meios de comunicação um espaço propício à comunhão, expressão muito presente no léxico cristão. Ela implica na construção de algo em comum. A rigor, a palavra comunicação, igualmente de origem latina, *communicare*, também nos remete à ideia de tornar comum, de partilhar. Em 1967, Paulo VI associa o tradicional verbete cristão à necessidade de que, em plena vigência

de um período conhecido por “guerra fria”, fosse buscada, no delicado e belicoso cenário internacional, uma “distensão de ânimos”. A mensagem ocorre em período histórico marcado por um intenso embate que foi, ao mesmo, ideológico, comercial e diplomático, polarizado por EUA e a antiga URSS. Aquele período de tensão encerrou-se apenas em 1991, com a extinção do polo situado no leste europeu. Trinta anos depois da mensagem papal, em 1997, a obra *Penser la communication*, propondo uma teoria para os estudos da área, registra a mesma preocupação do então já falecido pontífice: “Como preservar uma certa definição de comunicação, ligada à ideia de partilha e compreensão, quando ela é invadida pelos interesses e ideologias?” (WOLTON, 2004, p. 25).

Uma possível resposta à questão levantada na obra do sociólogo francês tinha sido delineada na mensagem que Paulo VI divulgou em 1975. O pontífice adotou a tese de que os meios são uma ponte entre “a verdade e o público”. Na tentativa de afastar da mensagem a manipulação ideológica, seu texto incorporava duas construções caras ao universo jornalístico: “objetividade dos fatos” e “pluralismo de fontes”. O vocabulário papal deixa implícito que, enquanto agente mediador, o jornalismo estava sendo considerado o mais significativo dos três componentes do sistema midiático, ao menos segundo a classificação que Luhmann (2005) nos apresenta na teoria de funcionamento sistêmico, publicada originalmente apenas em 1994.

A expressão “objetividade dos fatos” é associada à dificuldade de se chegar a relatos plenamente verdadeiros. Ou seja, já que a verdade é inalcançável, contentemo-nos com a objetividade, ou melhor, com aquilo que os sentidos humanos consigam captar, como propunham os teóricos norte-americanos do jornalismo. Não foi à toa que a maior parte dos manuais de redação jornalística – que no Brasil começaram a ser pensados a partir daquela época – recomenda, por exemplo, que seja excluída da reportagem toda e qualquer expressão que denote a opinião do autor. Muito simploriamente, na linguagem noticiosa, uma ponte “grande” passa a ser descrita pelo seu tamanho; e emoções como nervosismo ou alegria, por exemplo, deveriam ser descritas pelos sintomas decorrentes: “O réu fumou 45 cigarros em quatro horas de julgamento”, conforme exemplificou o manual do jornal Folha de S. Paulo (NOVO MANUAL, 1992, p. 71). Também a título de exemplo, em outro capítulo a cartilha do jornal esclarecia, sem muito sucesso, o que a instituição pensava a respeito do tema: “Não existe objetividade em jornalismo. [...] Isso não o exime, porém, da obrigação de ser o mais objetivo possível” (NOVO MANUAL, 1992, p. 19).

Não foi sem razão, portanto, que Gaye Tuchman (1999), socióloga estadunidense, apurou em pesquisa empírica que objetividade – para os jornalistas – resume-se meramente a procedimentos de rotina, tais como uso de aspas, citação de fontes e levantamento de precedentes legais. “Dá a sensação de que o termo ‘objetividade’ está a ser utilizado defensivamente como ritual estratégico”, escreveu, supondo que uma de suas principais funções acabou sendo a de proteger o profissional de imprensa de erros e de acusações de seus críticos (TUCHMAN, 1999, p. 74).

Em Hackett (1999), vemos que parcialidade e objetividade são conceitos que se colocam em polos opostos, e que estão associados ao papel político e ideológico das produções noticiosas. O autor aponta que parcialidade está ligada à inserção da opinião (subjetiva) do repórter ou da empresa jornalística no relato do acontecimento noticioso, enquanto que objetividade seria a exclusão da opinião de ambos, de onde se supõe um relato o mais fiel possível, livre de juízos de valor e de interpretações. Camponez (2014, p. 119) chega ao radicalismo de propor o abandono do termo por sua demasiada imprecisão, colocando em seu lugar a expressão “ética do cuidado”. Hohlfeld (2004, p. 38-39), ao empreender pesquisa empírica a respeito do tema, chegou à inevitável conclusão da condição mítica que a expressão enseja no universo jornalístico. Em outros termos, a ausência da objetividade é muito mais bem reconhecida que sua presença, o que não resolve a preocupação papal.

### **3) Quais desvios de usos são observados**

Quanto maiores, portanto, são o poder e a ambivalente eficácia desses meios de comunicação, tanto mais atento e responsável deve ser o seu uso. (1/1967)

enormes mudanças que estão se verificando debaixo de nossos olhos neste campo e as graves consequências que isso implica para todos. (2/1968)

seria grave usar os meios de comunicação social pra reforçar os egoísmos pessoais e coletivos a fim de criar nos consumidores, já saturados, novas pseudonecessidades, para afagar a própria sede de prazeres, para multiplicar as evasões superficiais e deprimentes. (2/1968)

a capacidade de persuasão destes meios de comunicação pode agir para o bem e para o mal (3/1969)

os meios de comunicação social já penetram no coração da vida familiar, impõem-lhe os seus horários, modificam costumes (3/1969)

pode favorecer a destruição paulatina dos valores da vida familiar (3/1969)

isolar as pessoas em vez de uni-las (3/1969)

quer se trate de erotismo ou de violência, de apologia ao divórcio ou de atitudes antissociais dos jovens, é uma ofensa (3/1969)

tendem sempre mais a absorver, a fazer seu, até sua própria substituição, tudo o que os relacionamentos familiares, escolares, paroquiais [...] permitiam às gerações passadas transmitir como herança aos seus descendentes. (4/1970)

dos jovens e das crianças, na qualidade de consumidores fáceis que podem ser conduzidos aos caminhos do erotismo e da violência (4/1970)

sua ambivalência e o perigo de manipulações a que estão sujeitos. (9/1975)

a publicidade, quando ostenta as depravações humanas ou excita os instintos imorais, desonra a imprensa (9/1975)

despertar aspirações insaciáveis; consumismo incessante; modelos de comportamento ilusórios ou imorais; considerar arte somente o que é permissividade; considerar como justiça somente o que é violência, vingança, represália; “terrorismo cultural”; “satisfazer” um público de leitores, de espectadores e de ouvintes que parece bem pouco preocupado em buscar esta verdade e este amor. (9/1975)

O conjunto de excertos acima, produzidos ao longo de oito anos de mensagens papais, considera duas vertentes de consumo: a de conteúdos comunicacionais e a de produtos materiais. Em relação à primeira, a Igreja mostrou desde o início sua preocupação com as condutas morais que envolvessem erotização, “depravações humanas” e/ou permissividade. Na época, imaginava-se que seria possível – e até mesmo desejável – controlar os conteúdos do rádio, cinema e, principalmente, da televisão, que já estariam produzindo mudanças “debaixo de nossos olhos”, “no coração da família”, isolando pessoas “em vez de uni-las”.

É muito provável que a primeira frase, retirada da mensagem de 1967, tenha tido alguma inspiração de uma das obras mais importantes do filósofo e professor canadense Marshall McLuhan, um dos principais teóricos da comunicação daquela década. Em *Understanding media*, lançada em 1964, nos EUA, pela McGraw-Hill Book Company, este católico convertido, criador da expressão “aldeia global”, já advertia:

Não estamos mais bem preparados para enfrentar o rádio e a televisão em nosso ambiente letrado do que o nativo de Gana em relação à escrita. [...] A aceitação dócil e subliminar do impacto causado pelos meios transformou-os em prisões sem muros para seus usuários. [...] Cada produto que molda uma

sociedade acaba por transpirar em todos e por todos os seus sentidos. (MCLUHAN, 1969, p. 31, 36 e 37)

Para o pensador canadense, no entanto, os tão temidos conteúdos distribuídos pelos meios eram bem menos poderosos que a existência mesma das novas mídias. Foi o que se confirmou no período posterior à criação da rede mundial de computadores, meio sobre o qual qualquer tentativa de controle se mostra inútil. A exceção ocorrerá por conta dos regimes de força, que em hipótese alguma figuram entre os modelos de organização social que se inspirem na doutrina católica pós-Concílio Vaticano II. No mundo contemporâneo, as leis da economia de mercado valem tanto para os meios de comunicação privados como para qualquer outra empresa voltada ao interesse do consumidor. Com isso, conforme observa o pesquisador e etnopsiquiatra Jurandir Freire Costa (2004, p. 233), estudioso dos fenômenos da mídia, “A comunicação social deixou de ser um foro da liberdade de expressão para se tornar uma feira de atrações na guerra pelos índices de audiência”.

A crítica ao imperativo televisivo de atingir um público sempre mais numeroso também aparece na obra de Pierre Bourdieu, para quem os índices de audiência tornaram-se “o juízo final do jornalismo” (1997, p. 37). Esse imperativo, no entanto, está diretamente ligado ao financiamento das produções da televisão – onde o conceito de sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997) se torna mais evidente entre os meios de comunicação – uma vez que os índices de audiência têm relação direta com a inserção dos anúncios publicitários. Defensor de uma função humanista para o papel da comunicação, Dominique Wolton (1990), no entanto, avalia os índices de audiência como um fator democratizante na gestão dos meios, muito embora espere dos produtores um certo compromisso com a qualidade e os propósitos de conteúdos que colocam no ar.

Em relação à segunda vertente deste bloco de excertos – o consumismo material –, a Igreja se apresenta fazendo uma condenação incisiva à publicidade que apela às “depravações humanas” ou estimula “instintos imorais”. No entanto, reconhece implicitamente benefícios quando a publicidade não age perversa ou traiçoeiramente. As mensagens do período também incorporam críticas a uma parcela dos espectadores, fazendo menção a um percentual indeterminado do público “bem pouco preocupado” com estas questões. Décadas depois, a psicanalista, jornalista e ensaísta brasileira Maria Rita Khel também faz críticas ao consumismo, ao advertir que:

Junto com os carros, cervejas e cartões de crédito acessíveis a uma parcela da sociedade, a publicidade vende sonhos, ideais, atitudes e valores para a

sociedade inteira. Mesmo quem não consome nenhum dos objetos alardeados pela publicidade como se fossem a chave da felicidade, consome a imagem deles. (KHEL, 2004, p. 61).

A abordagem de Khel se ancora especialmente na leitura de inspiração marxista com que Debord analisou o papel do consumo na sociedade capitalista, no clássico *A sociedade do espetáculo*, editado em 1967, ano que antecedeu a primeira utilização do termo “consumidor” nas mensagens papais. Em 2000, portanto 32 anos depois da crítica do pontífice, a análise de Debord foi atualizada pelo sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman em sua mais conhecida obra, *Modernidade líquida*. Ao discutir o tema em época de valores instáveis, o autor aponta que o consumismo contemporâneo já não se associa tanto à satisfação de necessidades, sejam estas por identificação, sejam por segurança. Trata-se agora da satisfação de uma ordem mais profunda, a dos desejos, que dispensa justificativas ou causas. A publicidade teria aprendido a bem manipular este universo, pois sabe-se que o desejo permanece no plano do insaciável, remetendo o consumidor a se transformar em uma “presa dócil” do capitalismo contemporâneo. Cabe aqui o registro de que um dos maiores desenvolvedores da publicidade nos EUA, o austro-americano Edward Louis Bernays, conhecido como “o pai das relações públicas”, não por coincidência era sobrinho do “pai da psicanálise”, Sigmund Freud. Em Bauman, vemos que

Os consumidores guiados pelo desejo devem ser produzidos, sempre novos e a alto custo. De fato, a própria produção de consumidores devora uma fração intoleravelmente grande dos custos totais de produção – fração que a competição tende a ampliar ainda mais. (BAUMAN, 2001, p. 88-89).

Por outra abordagem, que nos parece procedente, Jurandir Freire Costa critica o fato de se querer transformar o consumismo em razão e causa da “desorganização social em que vivemos” (COSTA, p. 178). Para este estudioso da mídia, o nível de renda pouco ou quase nada altera o mal-estar pessoal e social do mundo contemporâneo. De acordo com sua lógica, se riqueza fosse algum imperativo para a felicidade, as classes sociais mais enriquecidas seriam modelos de equilíbrio emocional, prudência moral e devoção à rotina de consumo. “Se quisermos, portanto, enfrentar os problemas éticos de nosso tempo, teremos de rever nossos ideais de felicidade e não dar ao ‘consumismo’ mais do que ele merece” (COSTA, 2004, p. 181). O pensamento de Costa está mais bem condensado em uma entrevista que concedeu a um portal noticioso, da qual extraímos a seguinte linha de raciocínio:

No início da hegemonia capitalista no Ocidente, a adesão aos valores hegemônicos era imposta em nome do trabalho, da ética religiosa, da

tradição familiar, do amor à pátria etc. Quanto mais disciplinados e reprimidos fôssemos no corpo e na alma, melhores trabalhadores, pais de família, religiosos e cidadãos seríamos. Hoje nos pedem que esqueçamos tudo isso. (COSTA, 2002)

Na entrevista, Costa observa que no mundo contemporâneo já não há trabalho para todos; que a família foi posta de lado; e que as imagens de pátria e nação se tornaram arcaicas e obsoletas. Para o pesquisador, o que restou dos valores sociais atrelados ao trabalho foi a competição feroz aliada à indiferença em relação aos miseráveis, além da exploração cruel dos que ainda trabalham. Como resultado, o que temos é a violência urbana, a epidemia de drogadições e a degradação do meio ambiente. Não é um cenário otimista, muito embora hoje se observem, nos meios de comunicação, abordagens que denunciam a violência, as drogas e as agressões ambientais. A crítica ao consumismo, no entanto, não aparece nos editoriais da mídia, pois que dele dependem as engrenagens do sistema que financia os meios de comunicação.

#### **4) Como devem os católicos reagir a estes desvios**

A Igreja também quer dar sua colaboração para o ordenado progresso do mundo da comunicação: contribuição de inspiração, de encorajamento, de exortação, de orientação, de colaboração. (1/1967)

Os jovens [...] devem, portanto, ser encorajados a se inserirem nas diversas atividades das comunicações sociais. (3/1969)

É preciso que todas as pessoas honestas estejam de acordo para lançar um grito de alarme [aos empreendimentos] corruptores (4/1970)

Denunciamos este perigo [radicalização de divisões opera por alguns meios de comunicação] com força (5/1971)

“muitas vezes usados para negar ou deformar os valores fundamentais da vida humana e para alimentar a discórdia e a maldade” [citando texto do Concílio Vaticano II] (7/1973)

reafirmamos nossa firme convicção de que todos os homens são chamados a dar a própria contribuição [...] que vão desde a intervenção direta na programação e na produção, até a decisão pessoal [sobre] aceitação ou não das mensagens... (8/1974)

sois vós [...] que deveis aprender a linguagem dos meios de comunicação social (falando aos fiéis) (12/1978)

“Nas escolas católicas [...] difundam-se, quanto possível, os princípios cristãos a serem seguidos na escolha e recepção dos diversos programas.” [citando texto do Concílio Vaticano II] (12/1978)

os meios de comunicação abandonem atitudes e expressões [...] evitadas de violência, de erotismo, de vulgaridade, de egoísmo e interesses injustificados... (12/1978)

Na mensagem inicial, Paulo VI se refere à hipótese de que pudesse haver um “ordenado progresso do mundo da comunicação” para, três anos depois, conchamar um “grito de alarme” denunciando empreendimentos considerados “corruptores” de “valores fundamentais da vida humana”. Chega, em 1974, a sugerir intervenções organizadas do público nas programações das emissoras de televisão ou mesmo ações pessoais, supostamente a partir da utilização do controle remoto, mudando-se de canal. Thompson (1998, p. 89) também tocou no assunto anos depois, ao constatar que – dadas as condições objetivas de então – a única maneira de intervir na televisão, para a grande maioria do público, era desligá-la ou trocar de canal.

### **5) A ideia dos meios eclesiais**

“Seria impossível, hoje em dia, cumprir o mandato de Cristo, sem utilizar as facilidades oferecidas por estes meios” [citando texto do Concílio Vaticano II] (8/1974)

constata-se a busca por uma renovação dos métodos de apostolado, aplicando os novos meios audiovisuais e os da imprensa para a catequese (8/1974)

A Igreja [...] com a possibilidade de ter os seus próprios meios. (10/1976)

A Igreja [...] encoraja a publicidade, que pode se tornar um instrumento sadio e eficaz (11/1977)

valer-se delas [as técnicas modernas de publicidade] para difundir a mensagem evangélica do modo como espera o homem contemporâneo. (11/1977)

sois vós [...] que deveis aprender a linguagem dos meios de comunicação social [falando aos planejadores da Igreja, item também presente no 5] (12/1978)

Em sua oitava mensagem, Paulo VI já passa a considerar a necessidade de dar início ao que Hjarvard (2016) veio a chamar de midiatização da religião, uma etapa mais intensa e avançada que o processo de mediação. Segundo o autor, a mediação deve ser entendida como o uso da mídia para as práticas comunicativas, enquanto midiatização se refere à influência da mídia nas próprias estruturas e agências culturais. É quando várias instituições da cultura e da

sociedade se deixam influenciar pela lógica da mídia, entendendo-se lógica como a própria adoção de tecnologias, estética e *modus operandi* (HJARVARD, 2016, p. 9).

Entendemos que o processo de midiática da religião deve ser parcialmente atribuído à resistência que as instituições religiosas passaram a enfrentar no campo midiático, graças ao fenômeno de secularização das sociedades ocidentais. Afinal, segundo Hjarvard (2014, p. 144), de um modo geral “os veículos jornalísticos consideram-se instituições seculares sem nenhuma ambição de propagar valores religiosos nem a menor intenção de tratar as organizações ou atores religiosos diferentemente de quaisquer outras organizações ou atores”. Acreditamos que esta perda de influência sobre os meios jornalísticos, que se estendeu aos demais meios de comunicação, associada à forte influência da televisão no tecido social, foi determinante às escolhas eclesiais sobre em quais veículos investir para levar em frente o processo de evangelização. Como bem disse Gasparetto,

Quando olhamos para as cinco maiores redes católicas de televisão no Brasil [...], percebemos que é na televisão que se deposita grande parte dos esforços de midiática da religião. As igrejas apropriam-se das práticas televisivas para marcar presença no mundo moderno. (GASPARETTO, 2011, p. 118)

Recentemente, quando voltou a focar o tema em seus trabalhos, Hjarvard (2016) sugeriu que a midiática da religião trouxe várias implicações ao exercício da autoridade religiosa. Segundo o autor, as mudanças estruturais do sistema de mídia – expressão que já não comporta apenas os meios citados por Paulo VI (jornais, rádio, cinema e televisão) – fazem surgir novas formas de autoridade. Estas formas seguem as tendências de fragmentação e individualização que caracterizam as sociedades pós-modernas. Uma de suas mais destacadas características seria o tempo de duração que se permanece fiel a uma determinada crença. Ou seja, embora tenha acertado com a escolha e domínio de uso da televisão, a Igreja terá agora que administrar a liquidez que tomou conta da espiritualidade.

Os excertos acima ainda indicam que, na última mensagem que assinou, o papa Paulo VI conclamou a ação direta da comunidade católica no universo da comunicação social: “deveis aprender a linguagem dos meios” – uma recomendação que produz reflexos nos dias atuais. Em 2017, por exemplo, o maior país católico do mundo promoveu a 12ª versão da Conferência Brasileira de Comunicação Eclesial (Eclesiocom), sediada na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, com o tema *Novos paradigmas da comunicação e sua incidência na transmissão e vivência da fé*. Curiosamente, o evento foi criado pela Igreja Metodista, através da cátedra Unesco de Comunicação, da Universidade Metodista de São

Paulo. Seu principal objetivo é consolidar o campo acadêmico de pesquisa sobre as interfaces entre Comunicação e Religião.

## Considerações finais

Como vimos ao longo das mensagens papais, o pontificado de Paulo VI tomou a iniciativa de acenar para a comunidade católica com a necessidade de discutir o funcionamento do sistema de mídia, seus conteúdos e sua estreita relação com a construção de identidades. Para isso, instituiu uma data que sincronizasse todos os templos da Igreja Católica ao redor do mundo. Sua atenção prendeu-se mais aos conteúdos da televisão, meio potencialmente mais invasivo que qualquer outro criado até então. Sugeriu aos fieis que se opusessem ao que o clero vinha considerando excessos do meio, embora tenha ponderado que intervenções de força seriam inúteis, sob o risco de se transformarem em argumentos contrários à própria instituição religiosa. Bem por isso, contentou-se em condenar o que enxergava como exageros e a conchamar os fiéis a desligarem seus aparelhos ou a mudarem de canal, já que reconhecia o direito ao lazer que os aparelhos de televisão vinham proporcionando às sociedades de massa. Ao final, já se mostrava convencido de que a Igreja Católica deveria dar início à construção de seu próprio sistema de comunicação.

Em termos de método, o percurso aqui adotado se mostrou adequado aos propósitos da investigação, uma vez que a Análise de Conteúdo nos permitiu rastrear argumentos e interesses apontados pelo sujeito que assumia a autoria das mensagens. Em seguida, a reunião dos argumentos em blocos sequenciais sob o viés de uma linha do tempo facilitou a elaboração das inferências sugeridas pelo método. Associar tais inferências às obras referenciais do período e da atualidade contribuiu para que se evitassem demasiadas subjetividades inerentes a processos desta natureza. Uma compreensão mais aprofundada do problema aqui discutido exigirá que se amplie o *corpus* investigado. Afinal, já são quatro pontífices e meio século de mensagens sobre o papel dos meios de comunicação social.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa (Portugal): Edições 70, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Sobre a televisão. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CAMPONEZ, Carlos. Entre verdade e respeito – por uma ética do cuidado no jornalismo. **Comunicação e Sociedade**, vol. 25, 2014, pp. 110-123.

COSTA, Jurandir Freire. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na mora do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

\_\_\_\_\_. Rodízio de chuchu. Entrevista concedida a Anabela Paiva, **Portal NO**, 13 Mar. 2002. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/artigos/asp2003200298.htm>>. Acesso: 20 Jan. 2018.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FRANCO, Maria Laura Puglise Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GASPARETTO, Paulo Roque. **Midiatização da religião: processos midiáticos e a construção de novas comunidades de pertencimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

GOMES, Pedro Gilberto. **Da igreja eletrônica à sociedade em midiatização**. São Paulo: Paulinas, 2010.

HAKETT, Robert. Declínio de um paradigma? A parcialidade e a objetividade nos estudos dos media noticiosos. In: TRAQUINA, Nelson (org.). **Jornalismo: questões, teorias, “estórias”**. 2ª. ed. Lisboa: Vega, 1999.

HEPP, Andreas; HJARVARD, Stig; LUNDBY, Knut. Mediatization: theorizing the interplay between media, culture and society. **Media, Culture & Society**, v. 37, n. 2, p. 314-324, Fev. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/0163443715573835>>. Acesso: 12 Mai. 2018.

HJARVARD, Stig. Mediatization and the changing authority of religion. **Media, Culture & Society**, v. 38, n. 1, pp. 8-17, 2016. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0163443715615412>>. Acesso: 20 Ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **A midiatização da cultura e da sociedade**. Tradução de André de Godoy Vieira. São Leopoldo: Unisinos, 2014.

HOHLFELDT, Antonio. Objectivity: a mythicized journalistic category. **Revista Famecos**, n. 24, pp. 31-40, jul. 2004. Disponível em: <[file:///C:/Users/Novo/Downloads/3262-10634-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Novo/Downloads/3262-10634-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso: 18 Fev. 2017.

KHEL, Maria Rita. O espetáculo como meio de subjetivação. In: BUCCI, Eugenio; KHEL, Maria Rita. **Videologias: ensaios sobre a televisão**. São Paulo: Boitempo, 2004, pp. 43-62.

LUHMANN, Niklás. **A realidade dos meios de comunicação**. Tradução de Ciro Marcondes Filho. São Paulo: Paulus, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARCONDES FILHO, Ciro. Niklás Luhmann, a comunicação vista por um novo olhar - Prefácio à edição brasileira. In: LUHMANN, Niklás. **A realidade dos meios de comunicação**. São Paulo: Paulus, 2005, pp. 7-12.

MCLUHAN, Marshall. **Understanding media**: os meios de comunicação como extensões do homem. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1969.

MENSAGENS: **Dia Mundial das Comunicações Sociais - 1967-2017**. Brasília: CNBB, 2017.

NOVO MANUAL DE REDAÇÃO. **Folha de S.Paulo**. São Paulo, 1992.

PÊCHEUX, Michel. Analyse du discours, langue et idéologie. **Langages**, n. 37 (esp.), Mar. 1973

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2002.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998

TUCHMAN, Gaye. A objetividade como ritual estratégico: uma análise das noções de objetividade dos jornalistas. In: TRAQUINA, Nelson. **Jornalismo: questões, teorias e “estórias”**. Lisboa: Vega, 1999, pp 74-90.

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois?** Uma teoria crítica das novas mídias. Tradução de Isabel Crossetti. Porto Alegre (RS): Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensar a comunicação**. Tradução de Vanise Pereira Dresch. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

## PERSONAGEM NEGRO EM ROMANCE DE ANDRÉ SANT'ANNA: ENTRE A LEGITIMAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E A REFLEXÃO SOBRE MINORIAS

Bibiana Zanella PERTUZZATI<sup>56</sup>

Ana Paula Teixeira PORTO<sup>57</sup>

**Resumo:** Em *O paraíso é bem bacana*, de André Sant'Anna, romance lançado em 2006, há um enredo no qual personagens negros aparecem em evidência. Entre eles, Manoel dos Anjos, Mané, protagonista da narrativa, um adolescente negro e pobre que vive à mercê de tudo e de todos que convivem com ele. Partindo dessa observação, este trabalho analisa a constituição do negro na narrativa, com o objetivo de mostrar como Mané exemplifica a legitimação de estereótipos e reflete sobre minorias sociais e raciais na sociedade brasileira contemporânea.

**Palavras-chave:** André Sant'Anna. Romance contemporâneo. Minorias.

**Abstract:** In *André Sant'Anna's novel O paraíso é bem bacana*, released in 2006, black characters appear in evidence in the plot. Among them is Manoel dos Anjos, Mané, the protagonist of the narrative, a black and poor teenager who lives at the mercy of everything and everyone who lives with him. Based on this observation, this work analyzes the constitution of the black character in the narrative, with the aims of showing how Mané exemplifies the legitimation of stereotypes and of reflecting on social and racial minorities in contemporary Brazilian society.

**Keywords:** André Sant'Anna. Contemporary romance. Minorities.

---

<sup>56</sup> Graduada em Letras - Língua Portuguesa e mestre em Letras – Literatura Comparada da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, câmpus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: bybypertuzzati@hotmail.com

<sup>57</sup> Mestre e doutora em Letras. Professora e sub-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, câmpus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: anapaula@uri.edu.br

No rol de textos da literatura brasileira, é visível o baixo índice de personagens negros como protagonistas em romances. Em um mapeamento de Regina Dalcastagnè (2008) sobre “Personagens do romance brasileiro contemporâneo”, considerando-se um *corpus* de produções dos anos de 1990 a 2004, encontram-se dados que comprovam a diferença quantitativa entre personagens brancos e negros da literatura contemporânea brasileira. De um total de 1245 (100%) personagens, 994 (79,8%) são brancos e 98 (7,9%) são negros, o que significa que em um país amplamente miscigenado como o Brasil, a literatura é, em grande escala, branca.

Dado similar a este é apontado na pesquisa de Emanoelli Picolotto (2017). Em sua investigação, a mestrandia estuda os romances vencedores do Prêmio Jabuti das edições de 2000 a 2016 e revela, entre outros dados interessantes, que, no rol dessas obras, personagens que representam minorias sociais, raciais e sexuais estão ausentes, entre os quais negros. Não há nessas narrativas valorizadas pelo Prêmio protagonistas negros e sequer eles aparecem como coadjuvantes nessas histórias.

Além disso, outro dado relevante trazido por Regina Dalcastagnè (2008) refere-se ao perfil socioeconômico dos personagens. Enquanto a elite econômica branca apresenta 36,2%, a elite econômica negra é representada por 10,2% dos personagens. Já na representação dos personagens pobres, os brancos são 15,5% e os negros 73,5%. À vista disso, corrobora-se com as palavras da pesquisadora ao proferir que “a literatura segrega os negros nos segmentos de menor renda, mais do que ocorre na realidade”. (DALCASTAGNÉ, 2008, p. 93). Com base nessas informações, compreende-se que o preconceito a negros é cultivado na sociedade brasileira e também é representado em discursos artístico-literários.

Em um dos poucos exemplos da literatura brasileira do século XXI que traz personagens negros no centro das cenas, o romance de 2006 *O paraíso é bem bacana*, de André Sant’Anna, é um objeto que carece de um olhar crítico no que tange à constituição de personagem negro. Ao se refletir como negros são representados na obra, constata-se que ela apresenta um movimento ambíguo: entre a legitimação de estereótipos de jovens negros e uma abordagem descritiva do entorno das minorias raciais e sociais. No geral, o livro parece eximir-se de uma reflexão contestadora e propositiva, pautada em uma linguagem também reflexiva, acerca das minorias.

Redigido em 451 páginas que formam um único capítulo, *O paraíso é bem bacana* é definido como uma “ficção alucinada, repetitiva e prolixa” (DIAS, 2009, p. 157) que descreve a história de Mané, um garoto pobre e infame que morava em Ubatuba, interior de São Paulo,

mas que, pelo seu talento no futebol, obteve a chance de jogar em um time da cidade de Berlim, na Alemanha. Sob esse viés, a narrativa estabelece um diálogo com a vida social brasileira: representa o sonho de meninos pobres, entre os quais muitos negros, em “vencer na vida”, jogando futebol em países estrangeiros, como reconhece o narrador do romance ao dizer que “Naquela cidade pequena filha-da-puta, jogar bem futebol valia quase tanto quanto dar porradas nas caras dos filhos-da-puta na saída da escola” (SANT’ANNA, 2006, p. 13).

O texto romanesco é composto por uma associação de vozes dos personagens e do narrador, as quais compõem “uma espécie de painel de falas performáticas, integrado pelo próprio narrador” que “não só se apoia numa intensiva oralidade, e na natureza subdesenvolvida do jargão de cada personagem, como também, pela pobreza geral da linguagem” (DIAS, 2009, p. 2). Uma “pobreza” linguística que se revela na limitação vocabular, no uso de gírias, nas marcas da oralidade informal, na reiteração de palavrões e linguagem chula dos personagens para, em um primeiro momento, representar o universo de Mané, o personagem central.

Manoel dos Anjos, Mané, é um jovem negro, filho de prostituta, que o define como “um bostinha, filho daquele bostão que me comeu e fez ele. Comeu, não. Estuprou. O pai era burro, eu sou burra e ele é burro.” (SANT’ANNA, 2006, p. 28). O rapaz vive imerso em uma realidade violenta, tanto moral, quanto fisicamente e, dado o seu contexto limitado para lhe oferecer uma vida digna, é um exemplo do “pobre infeliz, à beira da debilidade mental, que tem talento para jogador de futebol, mas cuja capacidade de tirar proveito disso é extremamente limitada em função das marcas de seu meio miserável lhe impôs” (VIDAL, 2007, p. 137).

O protagonista, que vive em delírios depois que vai para Alemanha em busca de sucesso nos campos, é apresentado na narrativa por várias vozes – a do narrador e a de outros personagens, e, quanto maior é a aproximação entre Mané e os amigos, mais informal é a linguagem que o define. O leitor conhece Mané especialmente pelo olhar do outro (narrador e personagens), pois o texto, mesmo que o eleja como personagem central, não lhe concede o domínio do discurso seja no plano de linguagem, seja no plano de “autoria” de sua própria história. Sabe-se da história de Mané pelo olhar de sua mãe, dos amigos e do narrador. Todos com um ponto em comum: acentuar o quanto Mané deixou a desejar, o quanto é passível de deboche, sarcasmo e desprezo, inclusive da própria mãe. Esta, depois que sabe que o filho sofreu atentado na Alemanha, revela:

Agora vem com essa história de bomba, de hospital, que é pra mim cuidar dele. Não vou cuidar porra nenhuma e se morrer não vai fazer falta. Filho que nem ele já não serve prá nada, eu já não ganhei nada tendo um filho

burro, o Mané. Agora, aleijado é que eu não vou querer mesmo. ele ficou aleijado, não ficou? Imagina. (SANT'ANNA, 2006, p. 28).

Os outros ainda definem Mané como um jovem incapaz de “empoderar-se” ou ficar no mesmo patamar dos amigos que o julgam. As definições dadas por quem convive com Mané são negativas: “Tadinho do Mané. Moleque, moleque. (...) Já comi umas quinze, dezesseis aninho. Tudo querendo conhecer o tamanho da jeba do negão. Mas o Mané é mané mermo. (...) O Mané era muito burro, acreditava em tudo o que a gente falava.” (SANT’ANNA, 2006, p. 11). Mané, nas situações em que é discriminado, pensa, mas não age e se deixa levar pelas sugestões de amigos e familiares, e por este motivo apelidaram-no de Mané. A própria redução do nome Manoel para um substantivo próprio diminutivo que se funde, numa outra leitura, com o substantivo de conotação pejorativa, já é um ponto de construção estereotipada do personagem negro.

Em relação ao nome do personagem, à descrição que este recebe da mãe e ao talento do menino para o futebol, é possível pensar que, se por um lado essa construção do personagem pode ser uma possibilidade de a narrativa tecer uma crítica social sobre perspectivas de pobres ascenderem socialmente, por outro acentua a estereotipia relacionada aos meninos negros pobres. Estes, em visões preconceituosas, só podem “crescer na vida” através da força física, do trabalho com o corpo, nos quais o futebol seria a representação perfeita dessa condição.

Essa possibilidade interpretativa ganha reforço com a passagem em que Mané sofre delírios, o que também acentua a sua condição de morbidez. Durante sua experiência no país estrangeiro, o jovem passa a viver vários desvarios nos quais se destacam o desejo de masturbação e de realização de sexo com diversas mulheres:

E vai continuar. É setenta e duas. Cada hora, uma vem ficar comigo. E depois vem duas e depois vem dez e depois vem as setenta e duas tudo e por isso que continua, porque eu tô querendo e sempre que eu tiver querendo, vai continuar acontecer tudo que eu tô querendo e eu não quero ficar sozinho, quero ficar junto com elas (SANT’ANNA, 2006, p. 50)

[...] E elas, setenta e duas que eu contei, fica agora tirando as calcinha com aquele negócio peludo cor de rosa e aquelas corrente tudo de ouro, que é ouro puro mesmo que eu sei, que nem na novela que tinha aquelas mulher que tinha aquelas perna, com aquelas bunda e aqueles peitão que aparecia saindo do lado de fora do sutiã cheio de corrente de ouro e umas moeda e elas vem pra cima de mim e eu não preciso fazer nada, nem ficar com vergonha porque elas tudo me ama mesmo [...] (SANT’ANNA, 2006, p. 09)

Os constantes delírios eróticos concretizam por pensamento aquilo que de modo físico Mané sente-se incapacitado e constrangido para colocar em prática, explica Dias (2009). Os desejos sexuais do personagem, mesmo que sejam expressos em uma condição de inexistência

de juízo pleno, pois se relacionam a alucinações, salientam a perspectiva pejorativa de constituição de Mané. A este não são dados atributos positivos, como os de inteligência, perspicácia, dedicação, capacidade intelectual, aptidão para o trabalho, etc, mas, pelo contrário, são atribuídas qualificações negativas que o levam a uma posição de inferioridade intelectual, cultural e social.

Avaliando-se sob esse prisma, o personagem exemplifica a condição de “menoridade” dada aos negros na literatura brasileira. Para Assis Duarte (2013, p. 147), em estudo sobre como os negros aparecem nas obras, “Enquanto personagem, o negro ocupa um lugar menor na literatura brasileira.” Esse espaço, segundo o autor, está relacionado a fatores diversos, como: posições secundárias atribuídas a eles nos textos, em comparativo com o que se vê em personagens brancos; a presença em textos da “literatura negra”; e o não aparecimento da literatura de autores negros em manuais de literatura.

O livro de André Sant’Anna, mesmo sendo escrito no século XXI, portanto, uma produção bastante recente, parece seguir essa mesma tendência literária identificada ao longo da história da literatura brasileira. Ao arranjar diversos traços sobre Mané, compondo um desenho descritivo de tom “menor” e pejorativo do sujeito, acentua esse lugar “de segundo grau” do negro na literatura, legitimando uma condição subalterna que poderia, ao menos, ser questionada, tensionada. Isso não significa exigir um “compromisso moral” à literatura, porque esta não o tem nem deveria ter, mas, por outro lado, não significa que a naturalização de uma configuração que minimiza o negro não pode ser ao menos discutida.

A legitimação da “menoridade” de Mané também é construída no plano linguístico. As constantes repetições da frase “Mas não”, que aparecem ao longo de toda narrativa, acentuam a negação inerente à vida do sujeito, como se dissesse ao leitor o que Mané poderia ter sido, porém não foi, como se houvesse uma espécie de débito na vida do sujeito. Ao se considerar que a forma como a linguagem é usada também revela um posicionamento ideológico, social e cultural, é possível afirmar que o narrador investe no seu discurso uma visão negativa acerca do personagem. Confirma-se o “menos” do personagem na construção discursiva da fala do narrador.

A repetição de palavras em uma única frase, a falta de pontuação, os termos usados pelos personagens, os seus discursos longos que incitam uma espécie de cansaço no leitor – tudo é forma de linguagem que ratifica a perspectiva de “menoridade” do sujeito negro. Em relação ao discurso contínuo, entende-se que esta fadiga provocada no leitor é um recurso utilizado para apresentar como é a vida do personagem Mané, ou seja, a maneira como o texto

é elaborado permite que o leitor vivencie juntamente com o personagem seus conflitos diários, que são constantes e parecem reiterados, cansativos, desanimadores.

O emprego de palavras chulas, de baixo calão, que permeiam o texto, transmite aos leitores uma ideia da fala local, ou seja, o autor, ao representar uma realidade encontrada na sociedade brasileira, molda a linguagem do texto de modo banalizado. Dessa forma, no que diz respeito aos palavrões, pode-se destacar o impacto provocado nos leitores ao deparar-se com a primeira página do livro:

O Mané podia ter dado uma porrada bem no meio da cara daquele gordinho filho-da-puta.  
Mas não.  
O mané ficou rodando em volta do gordinho filho-da-puta, olhando para os lados, esperando que algum filho-da-puta logo apartasse a briga.  
Mas não.  
Eles eram todos uns filhos-da-puta e queriam ver um filho-da-puta batendo no outro. (SANT'ANNA, 2006, p. 07)

Com base no exposto acima, nota-se que, além da repetição da palavra filho-da-puta, a violência também está presente, tanto moral quanto fisicamente, o que reforça o contexto degradado de origem do personagem negro. Considera-se que essa violência é uma forma de salientar, para o público leitor, o contexto marginal e agressivo em que os negros se encontram, e a literatura estaria representando a vida real num universo que não se quer apenas fictício.

Dessa forma, pode-se pensar em uma reflexão acerca dessa realidade vivenciada por Mané: ao se enfatizar o estereótipo do negro, isto é, rotulá-lo como um ser marginal pelo tom da pele e pela trajetória que ele percorre, o livro seria um exemplo de representação do que a maioria das narrativas brasileiras tem feito – colocar o negro em uma posição de inferioridade sem questionar o porquê dessas possibilidades. Representa algo comum na vida social brasileira sem apelar para questionamentos reflexivos.

Assim, compreende-se que essa obra é um exemplo de ficção contemporânea que apresenta a marginalidade do negro com naturalidade, ou seja, é legitimadora de uma condição subalterna desse sujeito. Dessa forma, a narrativa aborda uma visão estereotipada da vida em sociedade, uma vez que a violência da linguagem é encarada com simplicidade e sem contestação. Além disso, a repetição de palavras e a negação verificadas neste fragmento também exprime uma ideia de que o personagem está frente a uma briga e não encontra nenhum meio para escapar desta situação desconfortável.

Com base em Pellegrini (2005), acredita-se que a literatura se transforma em representação do real a partir do momento em que ela é inserida no discurso. Logo, para que isso se concretize, o que é visto na realidade torna-se literatura, haja vista a presença contínua dos temas sexo, violência e morte, que se tornaram, nos últimos tempos, assuntos indispensáveis para os escritores contemporâneos. Nessa perspectiva, de representação de violência, a autora garante que “a violência, por qualquer ângulo que se olhe, surge como constitutiva da cultura brasileira” (PELLEGRINI, 2005, p. 134).

Sob esse prisma, é possível pensar que a caracterização de Mané exposta no livro de André Sant’Anna é uma forma indireta de mostrar o quão a violência é constante no Brasil e ainda como ela impera sobre a população negra, o que poderia remeter a um possível potencial crítico-reflexivo do romance. Mané explicita essa condição periférica e tradicional a que homens negros estão historicamente acometidos no Brasil.

Outra característica relevante para o entendimento da trama é a questão do narrador. Nesta narrativa ele apresenta-se predominantemente em terceira pessoa, haja vista a mistura proposital, isto é, a troca rápida e embaralhada de narradores, que ocorre a cada parágrafo exposto no texto. Há mudanças repentinas de vozes no decorrer do texto, já que se encontra em cada parágrafo uma situação da vida de Mané descrita por uma voz diferente, que na grande maioria das vezes, será dos médicos, mãe, irmã, técnico do time de futebol, vizinhos e colegas do clube, enfim, as pessoas mais próximas do cotidiano do personagem. Essa mistura de vozes contribui para que o leitor compreenda, sob vários pontos de vista, a rotina atormentada do personagem central do romance, mas por outro lado revela a omissão da voz do sujeito.

A partir da leitura do romance, constata-se que o tempo da narrativa é em grande proporção com alteração da ordem temporal, haja vista a presença de analepses, ou seja, há ocorrência de *flashbacks*, voltas ao passado. Esse recurso garante uma melhor compreensão acerca da trajetória fracassada de Mané, uma vez que a narrativa compreende fatos da infância a juventude do personagem, e, ao mesmo tempo, assinala um movimento cíclico de insucessos: mesmo estando na Europa, Mané vai continuar sendo “mais um”, pois não consegue ultrapassar as barreiras sociais que o impedem de ascender profissionalmente.

Isso fica evidente porque, ao receber a chance de jogar futebol em um clube da Alemanha, Mané aceita sem contestar, porém, ao conhecer Uéverson, outro brasileiro que também foi convocado para jogar no Hertha Berlin, e os demais meninos do time, o personagem continuou sendo pressionado a sair com mulheres, uma vez que, segundo os

colegas, ele não tinha mais idade para continuar virgem. Precisava, então, arrumar uma namorada para não o chamarem mais de “veado”. Sufocado diante desta pressão psicológica, Mané converte-se ao Islamismo e comete um atentado terrorista.

Dessa forma, ao se colocar em uma posição de terrorista, provocando um atentado sob seu próprio corpo, acredita-se que o personagem Mané, sujeito que, segundo as descrições encontradas na narrativa, vivia imerso em uma realidade violenta desde que nascera, apropriou-se com livre arbítrio da violência física, a fim de solucionar seus conflitos pessoais. Contudo, tal acontecimento enternecedor, que provoca indignação no leitor, ainda é um fato comum e banalizado internacionalmente.

Assim, corrobora-se com o pensamento de Dias (2009) ao afirmar que o enredo deste romance é um ataque terrorista provocado pelo personagem Mané, que convertido ao Islamismo, vira homem-bomba, explode-se dentro do campo de futebol, sem atingir ninguém, pois apenas ele mesmo sofreu as consequências. Internado em um hospital, “destruído pelo impacto da bomba” (SCHØLLHAMMER, 2001, p. 74) Muhammad Mané realiza o sonho de ganhar o paraíso, prometido por Alá para aquele que provar ser um mártir. E em suas alucinações relata como é o paraíso com as setenta e duas virgens que estão sempre a sua disposição para realizar todas as suas vontades.

A construção do romance é resultado de um enorme esforço estilístico, um mosaico de vozes disparatadas, girando em torno dos mesmos acontecimentos, narrados sempre no limite entre fantasia delirante e algum fio tênue de razão que nunca chega a amarrar o relato a um fio terra ou pretende oferecer dele uma síntese plausível. (SCHØLLHAMMER, 2011, p. 74)

O pensamento de Schøllhammer (2011) ratifica que a obra explora a ocorrência das fantasias alucinantes do protagonista que, cansado de um contexto que lhe hostiliza e oprime, vê na morte, na busca pelo paraíso, uma opção adequada para a vida. Em outros termos, uma legitimação de que Mané não se adéqua a padrões, está à mercê de um contexto idealizado e, não vivendo uma vida sonhada, o destino é a morte. Não há outro desfecho para quem está fora do sistema.

Essa dificuldade de superação de Mané é marcada em todo romance. O garoto negro, nascido no interior do estado de São Paulo, vem de uma família constituída por três membros, a mãe e dois filhos, cujas trajetórias assemelham-se pelas insuficiências (de recursos, de afeto, de amor, de cultura, etc). A personagem mãe é prostituta e alcoólatra, a irmã mais nova já está prometida para o ramo da prostituição assim que atingir os doze anos de idade, e o Mané, que

sem uma sólida constituição de família, isto é, presença de pai e mãe, torna-se um sujeito alienado do mundo.

Quando criança, Mané ia para a escola, mas apresentava dificuldades na aprendizagem, por isso, seus colegas debochavam de sua cara toda vez que ele pronunciava uma palavra que pertencia a fala local, isto é, própria da comunidade que ele estava inserido. Nota-se pelas descrições da narrativa, que o personagem não possuía o corpo perfeito para ser jogador de futebol, mas, quando teve a oportunidade de jogar pela primeira vez, encantou a todos por apresentar um talento comparado ao do “Rei Pelé”. Dessa forma, após jogar futebol na categoria Dente de Leite da escola em que estudava, Mané foi descoberto por técnicos de times profissionais, que o convidaram para jogar no Santos Futebol Clube e posteriormente em um time estrangeiro.

A fase das descobertas sexuais exploradas na adolescência é outra característica abordada no romance que define a personalidade de Mané. Para mostrar que era homem de verdade, o jovem era obrigado pelos amigos a praticar onanismo, e foi a partir desta prática que o menino encontrou uma fonte de prazer, que lhe permitia esquecer da violência que o cercava, tanto física quanto moralmente. A partir disso, Mané começou a reproduzir cotidianamente em seu imaginário cenas eróticas, rememorando imagens de filmes e de revistas assistidos com os amigos.

Por não ter voz ativa e aceitar ser chamado como um sujeito desinformado, Mané era tratado por todos que conviviam com ele como um ser ignorante, uma vez que se permitia passar por situações repugnantes e nojentas que provocam sensações desagradáveis no leitor no momento da leitura, como mostra o fragmento:

Enquanto o filho-da-puta do Carioca segurava o Mané, sob o olhar justo dos dois PMS, o filho-da-puta do Levi enfiou na boca dele, do Mané, a segunda fatia de pão com bosta, mijo, cuspe e tudo quanto é tipo de merda que fica na privada fedorenta de um banheiro imundo de uma lanchonete suja de uma cidade pequena filha-da-puta. (SANT’ANNA, 2006, p. 111)

Nota-se, na leitura do romance, que o personagem negro é desconstruído como sujeito da narrativa, uma vez que este é silenciado e sofre calado, como é possível identificar no fragmento anterior. À vista disso, cabe ratificar as palavras de Luciano (2012) ao afirmar que o negro na literatura brasileira é verificado nas obras somente como objeto, haja vista o modo como é inferiorizado etnicamente em relação aos personagens brancos:

Ao analisar as obras da Literatura Brasileira, percebemos que o negro dentro dessa escrita literária é quase sempre evidenciado com estereótipos

negativos, nesse sentido, a significação desse grupo étnico nas obras, quase sempre aparece de modo pejorativo, submetendo-o a humilhações, às vezes percebe-se até um preconceito explícito, que deixa transparecer atitudes de rejeição [...] (LUCIANO, 2012, p. 307)

Ainda com base no suporte teórico de Luciano (2012), cabe afirmar que a representação do personagem Mané, o garoto negro da narrativa, é estereotipado e perdura desde o período colonial brasileiro, em que era costume rotular o negro nas páginas dos livros. É uma perspectiva histórica, pois, segundo Castilho (2004) em referência ao histórico de representação do negro na literatura brasileira, há dois caminhos marcantes: o silenciamento de sua presença, notadamente antes da abolição da escravatura, ou sua projeção como sujeito inferior. Em diferentes obras e com distintos enredos e modos de construção de personagem, parece existir um movimento de ocultamento e deslegitimação da imagem do negro, pelo menos no que se vê na história literária que se impõe nos manuais de literatura disseminados em instituições escolares e cursos de formação. Este processo passa também a ser fortalecido no romance analisado.

Outrossim, a construção de Mané remete-se à diferença entre “Literatura Brasileira” e “Literatura Afro-Brasileira”: enquanto a literatura brasileira prioriza o negro como objeto, a literatura Afro-Brasileira preocupa-se em denunciar esta perspectiva, a fim de tornar o personagem um sujeito e não um ser excluído da nossa sociedade.

Ao fazer esta abordagem, dentro de uma perspectiva social, fica evidente que o negro, por seu histórico de exclusões e séculos de escravidão, ainda não conseguiu se inserir na sociedade, pois ainda sofre com esse processo discriminatório [...] (LUCIANO, 2012, p. 314)

Isso posto, entende-se que é por causa deste viés de exclusão social que o negro ainda sofre discriminação em nossa sociedade. Ao analisar o personagem Mané, compreende-se que ele é uma “caricatura”, ou seja, uma representação de muitos outros jovens que sonham em sair das pequenas cidades brasileiras e garantir uma vida melhor através do futebol. Além disso, ao final da narrativa, um dos narradores se questiona sobre quem foi o Mané, e apenas se lembra de um gol que ele convertera na final de um campeonato paulista, sem atribuir importância sobre sua pessoa, o que ratifica a ideia inicial de que o Mané está representando todos os jovens que sonham com a ascensão pelo esporte. Confirma-se aí outro estereótipo: o de que o negro, para ganhar a vida e ascender, só tem essa possibilidade se tiver talento futebolístico. De outra maneira, como com esforço e capacidade intelectual, parece não ser possível.

Refletindo sobre a configuração do personagem central do romance, algumas questões surgem: Por que jovens como Mané não poderiam vencer, explorando seus atributos intelectuais, como muitos meninos brancos? Por que é chamado de Mané? Por que a mãe,

vendo-o como possibilidade de sustento, o chama de “bestinha”? Mané não poderia “ser dono de sua história”, sendo protagonista e não um sujeito coadjuvante? Ao se fazer um contraponto entre o que o romance apresenta na constituição do sujeito negro e as possibilidades que ele poderia ter seguido para esse fim, entende-se que há uma tendência em legitimação de estereótipos, de confirmação de preconceitos historicamente enraizados na cultura brasileira.

Mas se pode ir além, ao pensar numa leitura ainda global do romance. Ele postula o destino sombrio e periférico a que são condenados os homens pobres e representantes de minorias étnicas como os negros. O final do romance, que poderia sinalizar não só a necessidade de uma mudança de status, mas indicar um novo momento para Mané, ratifica a condição inferiorizada da vida dele. No excerto a seguir, o personagem divaga sobre sua vida, pensando na possibilidade de haver um Deus que goste dele e o ampare, porém enxerga que essa possibilidade é inexistente e a desesperança, evidente:

Eu é que inventei as coisa toda (...) pra fingir que tem alguém que gosta de eu, pra fingir que tem um Deus que gosta de eu, que não vai deixar nunca que eu ficasse com essa dor toda no cuzinho, nos pensamento. Mas não tem nada, nada, nada...Tem só dor, sempre foi, só essa dor no cuzinho. Quer saber quem sou eu? Eu sou é essa dor no cuzinho nesse escuro preto que não vai acabar nunca. (SANT'ANNA, 2006, p. 450)

A imagem do negro apresentada na narrativa é uma visão de personagem sem voz, tratado como objeto, uma vez que é sempre visto a distância e com desdém. Seria o mesmo distanciamento que, na vida real, a sociedade faz historicamente com as minorias. Literatura representando a vida social poderia se supor. No entanto, a construção da obra, em sua forma e suas temáticas, é também uma representação do negro com caráter estereotipado, confirmando essa condição. O romance confirma a estereotipia da identidade de negros historicamente construída no Brasil a partir de um viés preconceituoso, conservador e misógino que vê o negro como sujeito sem cultura, inferior, propício a ser escravizado nas mais variadas formas (como a social, a profissional e a sexual). Dessa forma, concluindo essas reflexões, cabe trazer a voz de Assis Duarte que, ao comentar sobre a literatura brasileira recente, afirma que:

Como se vê, o texto contemporâneo reproduz, em grande medida, a atitude predominante no romance brasileiro de todos os tempos: o sequestro do negro enquanto individualidade pensante, guardião de uma memória tanto individual quanto familiar ou comunitária; o sequestro do negro enquanto voz narrativa, expressa na primeira pessoa do singular, com as prerrogativas inerentes ao desnudamento da subjetividade em todos os seus aspectos; e o

sequestro, por fim, da própria humanidade inerente à maioria dos brasileiros ao retratá-los sob a moldura estreita ditada pelo estereótipo e pelos metarrelatos da cordialidade e da democracia racial. (DUARTE, 2013, p. 148)

Compartilhando com essa perspectiva e relacionando essas considerações à leitura da obra *O paraíso é bem bacana*, é possível salientar que o texto de André Sant'Anna é um outro exemplo de produção literária recente que enaltece o movimento de reprodução de uma lógica já conhecida de negação da potencialidade de o negro ser um sujeito ativo de sua própria história e ser reconhecido como aquele sujeito capaz de ser íntegro, feliz, de sucesso. Nessa perspectiva, o romance continua a alimentar um processo de naturalização da exclusão de minorias raciais e sociais, porque estas permanecem em seus lugares periféricos, subalternos e invisíveis aos olhos de uma sociedade excludente como a brasileira.

## Referências

CASTILHO, Suely Dulce de. D. A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1418>> Acesso em: 10 out. 2016.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, Brasília, n. 31, p. 87-110, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2021/1594>> Acesso em: 03 set. 2016.

DIAS, Angela Maria. *O paraíso é bem bacana*: a última “teogonia às avessas” de André Sant'Anna. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 33, p. 157-170, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/1982/1553>> Acesso em: 03 set. 2016.

DUARTE, Eduardo de Assis. O negro na literatura brasileira. *Revista Navegações*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/viewFile/16787/10936>. Acesso em: 02 jul. 2017.

LUCIANO, Hélio José. O negro na Literatura Brasileira: de objeto a sujeito. In: *Educação e movimento*. Anais... Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2012. p. 296-317. Disponível em: <[www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/.../onegronaliteratura.pdf](http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/.../onegronaliteratura.pdf)> Acesso em: 10 out. 2016.

PELLEGRINI, Tania. As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea. *Crítica marxista*, Campinas, n. 21, p. 132-153, 2005. Disponível em: <[www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/critica21-A-pelegrini.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/critica21-A-pelegrini.pdf)> Acesso em: 10 out. 2016.

PICOLOTTO, Emanoeli Ballin. *Prêmio Jabuti e os romances premiados no século XXI: diálogos e intersecções*. 2017. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras – URI). Frederico Westphalen, 2017.

SANT'ANNA, André. *O paraíso é bem bacana*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SCHØLLHAMMER, Karl Eric. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

VIDAL, Paloma. O ventríloquo cínico – sobre *O paraíso é bem bacana*, de André Sant'Anna. In: DEALTRY, Giovanna; LEMOS, Masé; CHIARELLI, Stefania (Org.) *Alguma prosa: ensaios sobre literatura brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 135-144.

## PRÁTICAS DISCURSIVAS EM ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NA EJA

Laurênia Souto SALES<sup>58</sup>

Marluce Pereira da SILVA<sup>59</sup>

Silmara RODRIGUES<sup>60</sup>

**Resumo:** Este trabalho relata atividades de interpretação de textos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola pública da rede municipal de João Pessoa/PB, buscando desenvolver a capacidade de leitura crítica dos alunos. Para isso, adotaram-se concepções da Análise do Discurso francesa (AD), como formação discursiva, sujeito e discurso (ORLANDI, 2005; 2008), além de contribuições de Jorge Larrosa (1994) e de Mikhail Bakhtin (1997). Os resultados dessa prática demonstram a contribuição da AD como dispositivo para o desenvolvimento e a análise da capacidade crítica dos estudantes, diante de posicionamentos discursivos variados e divergentes.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso francesa. Formação discursiva. Interpretação de texto. EJA.

**Abstract:** *This paper reports text interpretation activities for the Youth and Adult Education (YAE), at a public school of João Pessoa's municipal education system, in State of Paraíba, aiming to develop the students' critical reading capacity. In order to do so, it was sought to adopt conceptions of the French Discourse Analysis (DA), such as discursive formation, subject and discourse (ORLANDI, 2005; 2008), besides contributions of Jorge Larrosa (1994) and Mikhail Bakhtin (1997). The results of this practice demonstrate DA's contribution as a device for development and analysis of students' critical capacity, in the face of diverse and divergent discursive positions.*

**Keywords:** *French Discourse Analysis. Discursive formation. Text interpretation. YAE.*

---

<sup>58</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Departamento de Letras e do Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS/UFPB, João Pessoa, Paraíba. [laureniasouto@gmail.com](mailto:laureniasouto@gmail.com)

<sup>59</sup> Doutora em Letras pela UNESP/Araraquara/São Paulo. Professora do Departamento de Jornalismo e do Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS/UFPB, João Pessoa/, Paraíba. [marlucepereira@uol.com.br](mailto:marlucepereira@uol.com.br)

<sup>60</sup> Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS/UFPB, Professora da rede pública municipal da cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil. [rodriguessilmara@yahoo.fr](mailto:rodriguessilmara@yahoo.fr)

## **Introdução**

O trabalho ora apresentado consiste no relato de uma prática docente com atividades de interpretação de textos realizadas por uma das autoras, professora de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em duas turmas de Ciclo III – correspondente aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental –, em uma escola da rede municipal de João Pessoa/PB. A proposta foi desenvolvida a partir da perspectiva discursiva da linguagem, mais especificamente consoante dispositivos da Análise do Discurso francesa (AD), como formação discursiva, sujeito e discurso.

Com essa proposta, buscamos desenvolver uma prática de interpretação de textos que privilegiasse a leitura crítica diante de posicionamentos divergentes sobre uma mesma temática, no caso específico, por meio dos textos *Pensamentos quase póstumos*, de Luciano Huck (2007), e *Pensamentos de um ‘correria’*, de Ferréz (2007), ambos publicados no jornal Folha de S. Paulo, e partindo de pontos de vista distintos em relação à criminalidade.

Logo, para uma melhor compreensão da prática desenvolvida e dos resultados observados, apresentamos, sucintamente, os componentes norteadores da proposta de trabalho: a modalidade EJA, seu público estudantil e as turmas de Ciclo III participantes das atividades; os dispositivos teóricos da AD que embasam o trabalho; e a série completa de atividades. Começamos, portanto, por uma breve contextualização da EJA, do público por ela atendido e das turmas participantes das atividades.

### **A EJA, seu público estudantil e o Ciclo III participante das atividades**

A EJA apresenta uma constituição muito própria quanto a sua estrutura pedagógico-organizacional – carga horária reduzida em relação à do fundamental “regular”; aulas majoritariamente no período noturno; conteúdo curricular, por vezes, emulatório do currículo do nível “regular” de ensino – e no que concerne a seu alunado – heterogeneidade etária; disparidade quanto ao tempo ausente da escola e aos níveis de letramento e alfabetização; além da multiplicidade de papéis sociais: pais, mães, adolescentes, provedores da família etc.

Esses aspectos constituintes representam uma fração do que se convencionou chamar de *especificidades* da EJA. Trata-se, por isso, de tema tão amplo, como avalia Leôncio Soares (2011), que o abordamos aqui apenas brevemente, para contextualizarmos o panorama da intervenção realizada em duas turmas do Ciclo III da EJA – doravante, turmas A e B.

Apesar de haver então, em cada turma, trinta e duas pessoas matriculadas, apenas treze acompanhavam as aulas na turma A, e onze na B, sendo ainda mais reduzida a quantidade de estudantes assíduos: cinco na turma A, e quatro na B. Outro aspecto de relevo diz respeito à distribuição etária, pois enquanto a turma A apresentava estudantes de 17 a 38 anos de idade, na turma B, o grupo era formado apenas por adolescentes entre 15 e 18 anos.

Além disso, défices em leitura e escrita eram, também, acentuados em ambas as turmas. Por conseguinte, a interpretação não poderia jamais prescindir de contextualização, sob o risco de se sobrevalorizar a mera verificação de informações, subvalorizando o aprendizado da leitura crítica. Isso posto, passemos aos dispositivos teórico-analíticos que orientaram a escolha dos textos e a elaboração das atividades de interpretação.

### **Dispositivos teórico-analíticos e proposta de trabalho pedagógico**

A verificação da competência de interpretação é, evidentemente, importante para que o professor conheça a situação de cada estudante e o nível em que se encontra toda uma turma, enquanto o texto como materialização da linguagem, por sua vez, não mais é compreendido como unidade linguística de sentido único e imanente. Como resultado, a leitura se faz pela construção de sentidos possibilitada pelo contexto do leitor e seu repertório de leituras, bem como pelos contextos de produção e de circulação dos textos.

Nesse aspecto, de acordo com a perspectiva da AD, método para abordagem de texto adotado para as atividades realizadas no Ciclo III da EJA, os sentidos construídos na leitura estão relacionados a *formações discursivas* dos autores e dos leitores, entendendo *formação discursiva* como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e o que deve ser dito”, conforme Eni Pulcinelli Orlandi (2005, p.43).

Em outras palavras, a formação discursiva conjuga um “quem fala” e um “de onde fala”, constituindo tanto os sentidos quanto os sujeitos dos discursos. Por essa razão, formações discursivas distintas podem engendrar sentidos diferentes na interpretação dos textos, e, para explicitar a diferença entre texto e discurso, termos que podem causar confusão em atividades escolares de interpretação, destacamos outra explicação de Orlandi:

E aí não podemos evitar uma distinção produtiva que existe entre discurso e texto. Esta, por sua vez, traz necessariamente consigo a que existe entre sujeito e autor.

O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que faz ele diante de um texto? Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura. (ORLANDI, 2005, p.63)

Segundo Orlandi, portanto, o discurso pressupõe um sujeito, enquanto o texto pressupõe um autor. Da mesma maneira, esse *sujeito* é, também ele, uma instância discursiva, tratando-se, pois, do “indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2005, p.46). Logo, a noção de sujeito cara à AD se refere a uma “forma-sujeito” constituída em relação com a ideologia, que, por sua vez, constitui, ainda, o sentido.

Por isso Orlandi afirma a ideologia como “prática significante” e “efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido”. Assim, como o indivíduo é sempre impelido a interpretar – “colocando-se diante da questão: o que isso quer dizer?” (ORLANDI, 2005, p.45) –, ele assume o sentido “como se ele estivesse já sempre lá”, isto é, o sujeito, determinado ideologicamente, naturaliza o processo de atribuição de sentidos.

Nesse fazer discursivo em que “interpreta-se e ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-a no grau zero” (ORLANDI, 2005, p.46), o sujeito, do mesmo modo, valida como seus os discursos de outros, “acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes” (ORLANDI, 2008, p. 9), e inscrevendo-se em variadas formações discursivas – por exemplo, em uma sociedade estruturada pela divisão em classes, pode expressar identificação com discursos ideologicamente inscritos em formações discursivas constitutivas da classe social dominante, mesmo não pertencendo a ela.

O sujeito do discurso na AD, então, resulta da inevitável articulação entre os âmbitos linguístico – porque se realiza na materialidade da linguagem –, histórico – porque existe incorporado às conjunturas temporais – e ideológico – porque não pode não interpretar e, ao fazê-lo, ocupa posições sociais no jogo discursivo dos sentidos. Diante dessas contexturas linguísticas, sócio-históricas e ideológicas, portanto, o sentido não é fixo e imutável, mas versátil e determinado pelas posições ocupadas por seus produtores e que constituem as relações de força que subjazem aos textos e aos discursos (ORLANDI, 2005; 2008).

Na relação direta com a proposta de trabalho pedagógico a ser, aqui, relatada e analisada, a atribuição de sentidos não se centra na figura dos autores ou dos estudantes, tampouco na do professor, dado que, partindo da perspectiva discursiva, consideramos as

atividades de interpretação como um processo de construção de sentidos determinado pela relação entre sujeito-leitor, sujeito-autor e contexto sócio-histórico-ideológico. Corroborando essa compreensão, destacamos a coordenação entre três componentes do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (BRASIL, 1998, p.22)

Em complementação, ressaltamos a abordagem discursiva norteadora dos PCN, que não postula “a neutralidade da linguagem”: “Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem.” (BRASIL, 1998, p.40). São, assim, as instâncias de sujeito-leitor, de sujeito-autor e o contexto sócio-histórico-ideológico que “acionam as condições de produção do discurso”, como afirma Orlandi (2005, p.30-31).

Não negligenciamos, por isso, o desenvolvimento da capacidade de interpretação na escola, pois a construção de sentidos faz parte do processo de ensino-aprendizagem desde a alfabetização até a plena articulação de informações extrínsecas aos textos. Em vista disso, e tendo apresentado os dispositivos teórico-analíticos orientadores de nosso trabalho, evidenciamos a seguir, no Quadro 1, suas diretrizes pedagógicas:

Quadro 1 – Diretrizes pedagógicas para a sequência de atividades de interpretação de textos.

Modalidade/ Nível de ensino	EJA / Ciclo III (Anos Finais do Ensino Fundamental)
Componente curricular	Língua Portuguesa
Tema	Pontos de vista na construção de sentidos para os textos.
Objetivo	Desenvolver a prática da leitura crítica em atividades de interpretação de textos com pontos de vista distintos.
Conhecimentos prévios	Conhecimento e compreensão do sistema de escrita alfabético; Vivências e saberes sobre criminalidade e desigualdade no Brasil.
Estratégias e recursos	Aula expositiva e leitura de textos impressos; Exibição de vídeo; Discussão em grupos e produção textual.
Textos adotados	<i>Pensamentos quase póstumos</i> , de Luciano Huck; <i>Pensamentos de um 'correria'</i> , de Ferréz.
Duração das atividades	10 atividades distribuídas em 8 horas-aula (aproximadamente 320 minutos)

Fonte: Elaborado pela autora responsável pela intervenção pedagógica no Ciclo III da EJA.

Consideramos tais atividades como propulsoras do desenvolvimento gradual da leitura crítica e da interpretação de textos na EJA. Além disso, conforme se observa no Quadro 1, foram feitas constantes retomadas e novas leituras, pois procurou-se estabelecer uma progressiva familiaridade dos estudantes com a forma e o conteúdo dos textos selecionados: *Pensamentos quase póstumos*, de Luciano Huck, e *Pensamentos de um 'correria'*, de Ferréz, ambos publicados em 2007, no caderno Opinião do jornal Folha de S. Paulo.

Nesse ponto, julgamos relevante aludir à noção de gêneros do discurso, os “tipos relativamente estáveis de enunciados” no dizer de Mikhail Bakhtin (1997), pois a comunicação se estabelece por meio deles – também os PCN orientam o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em torno dessa noção. Segundo Bakhtin (1997, p.279), os gêneros se estruturam a partir de três elementos: conteúdo temático (tratamento do assunto), estilo (recursos linguísticos) e construção composicional (forma de composição).

No caso dos textos selecionados, seu gênero é a crônica, forma entretecida nas esferas literária e jornalística (CANDIDO, 2006). Com uma semana de distância entre as publicações, o texto de Ferréz se apresenta como uma resposta ao de Huck, evidenciando a criação de um diálogo sobre as condições sociais que induziriam à criminalidade. Ademais, ao mesmo tempo em que convergem tematicamente, os textos divergem no que concerne às perspectivas adotadas para o tratamento do tema, pois Huck o faz a partir do relato de uma vítima real de um assalto à mão armada, e Ferréz, a partir da ficcionalização do ponto de vista do assaltante.

Estilisticamente, tanto *Pensamentos quase póstumos* quanto *Pensamentos de um 'correria'* são textos cuja seleção lexical conta com poucas palavras de aspecto inusual. O texto de Huck se constitui sintaticamente de períodos simples e ordem direta, favorecendo a compreensão do narrado. Em relação ao texto de Ferréz, destacamos o uso mais elaborado de elementos narrativos, como a criação de personagens e da figura do narrador.

Entramos, portanto, na construção composicional dos textos, de maneira que *Pensamentos de um 'correria'* se constrói como ficção, enquanto *Pensamentos quase póstumos* introduz um parágrafo ficcional seguido do relato<sup>61</sup> de um acontecimento real. Ainda que tal diferença na linguagem não seja rara na composição da crônica – como dissemos, esse gênero se caracteriza por emergir entre as esferas jornalística e literária –, ela também atua discursivamente, como explica Jorge Larrosa:

---

<sup>61</sup> Por tratar de informação acerca de uma situação real vivida pelo autor, abordamos o texto de Luciano Huck também como relato. Não desconsideramos a hibridez de gêneros/tipos textuais que constituem *Pensamentos quase póstumos* e *Pensamentos de um 'correria'*, contudo, esse aspecto não é o foco da proposta de atividades aqui analisada.

[...] dever-se-ia ter em conta também a contingência de qualquer distinção entre linguagem referencial e imaginativa (ciência e literatura) ou entre linguagem representativa e mascaradora (ciência ou ideologia). Na perspectiva foucaultiana, tais distinções são distinções internas ao discurso, [...] variáveis do discurso e, como tais, têm uma história, uma história que depende essencialmente da “história da verdade”, do surgimento e da consolidação de determinados “jogos de verdade”, isto é, de determinados regimes discursivos com cujas regras se pode determinar o que é um discurso verdadeiro, um discurso fictício ou um discurso ideologicamente enviesado. Não se trata, então, de diferenciar o que há de verdadeiro, de fictício ou de ideológico no discurso, mas de determinar as regras discursivas nas quais se estabelece o que é verdadeiro, o que é fictício ou o que é ideológico. (LARROSA, 1994, p.62-63)

O relato operaria, então, em um regime discursivo que situa sua referencialidade em relação ao real como mais verdadeira do que o texto fictício, que supõe uma composição não necessariamente pautada na realidade. Nesse caso, a base teórica da AD nas atividades de interpretação de texto acena para a percepção de que o professor não concentra a atribuição de sentidos ao texto, mas pode ajudar a depreender leituras possíveis.

Já a configuração dos textos se apresenta sob um mesmo padrão na versão *on-line* do jornal Folha de S. Paulo (HUCK, 2007; FERRÉZ, 2007), aparecendo, nessa ordem: nome do jornal, do caderno, data de publicação, seção do caderno, título do texto, nome do autor, trecho do texto, texto sem recuos para os parágrafos e breve apresentação do autor. Cada tópico aparece separado por um pequeno espaço em branco e os tópicos mais destacados são o nome do caderno – único na cor azul –, a seção do caderno e o nome do autor, que aparecem em fonte de tamanho maior que os demais. A partir de agora, então, acompanhamos o relato e a análise das atividades de interpretação de textos no Ciclo III da EJA.

### **Relato e análise das atividades de interpretação de textos no Ciclo III da EJA**

Para dar início à proposta, foram desenvolvidas duas atividades: a atividade 1, motivadora para a temática do texto de Luciano Huck, e na qual se realizou uma breve enquete com as turmas, perguntando o que poderia levar alguém, na opinião de cada estudante, a praticar um assalto; e a atividade 2, na qual foram aventadas hipóteses acerca das condições de produção e de divulgação do texto de Huck para sua subsequente leitura.

Na turma A, assim que formulada a pergunta *o que poderia levar alguém a assaltar?*, os estudantes apontaram razões como: “fica muito doido e aí faz um assalto”, sugerindo o uso de substâncias entorpecentes como influenciadores; “por desespero”, exemplificando com

“ver o filho passando fome e sem ter o que comer” e “falta de dinheiro”; e, ainda, “safadeza”, uma vez que a alternativa não deveria ser roubar, mas sim arranjar um trabalho, mesmo que fosse “fazer malabarismo no sinal [de trânsito]”, pois “só não trabalha quem não quer”.

Na turma B, por sua vez, foram cogitadas como razões: uma disposição pessoal, sem qualquer influência externa, levando a pessoa a “assaltar porque quer, porque deu vontade”; uma necessidade de atender a compromissos assumidos com terceiros, como “pagar dívidas”; e também uma busca por prestígio em certos grupos sociais, “assaltando porque chama a atenção” e “porque pega bem” – aqui, lembramos que o alunado, nessa turma, era composto de adolescentes entre 15 e 18 anos, o que pode revelar uma preocupação mais manifesta em relação ao prestígio dentro de determinados grupos sociais.

A única resposta coincidente com as da turma A foi em relação à “falta de emprego” como motivadora para a ação. Depois desses primeiros exemplos, no entanto, as respostas passaram a se repetir, por isso foi evidenciado que a situação compreendia *pontos de vista* distintos, posto que cada um conseguia considerar diferentes motivações que levassem alguém a fazer um assalto.

Na sequência, em ambas as turmas, foram entregues cópias de *Pensamentos quase póstumos*, de Luciano Huck, com a instrução de que observassem as informações dispostas na folha: nome do jornal, do caderno e da seção do caderno, data de publicação, título e autor do texto. Antes da leitura, portanto, foi incentivada a criação de hipóteses a partir das informações pré-textuais, como mostra a Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Reprodução parcial da cópia contendo informações pré-textuais e trecho inicial de *Pensamentos quase póstumos*.

FOLHA DE S. PAULO **opinião**

São Paulo, segunda-feira, 01 de outubro de 2007.

**TENDÊNCIAS/DEBATES**

**Pensamentos quase póstumos**  
**LUCIANO HUCK**

---

*Pago todos os impostos. E, como resultado, depois do cafezinho, em vez de balas de caramelo, quase recebo balas de chumbo na testa*

---

LUCIANO HUCK foi assassinado. Manchete do "Jornal Nacional" de ontem. E eu, algumas páginas à frente neste diário, provavelmente no caderno policial. E, quem sabe, uma homenagem póstuma no caderno de cultura.

Fonte: Elaborada pela autora responsável pela intervenção pedagógica no Ciclo III da EJA a partir da versão *on-line* do texto no jornal Folha de S. Paulo. Disponível integralmente em:  
<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0810200708.htm>>.

O nome do jornal, por exemplo, chegou a ser confundido, pela turma A, com o que seria o título do texto, provavelmente por aparecer logo no topo da página. Nesse aspecto, podemos apontar a não familiaridade com a forma composicional do gênero – ou mesmo seu desconhecimento – e com sua estrutura visual adotada pelo meio de transmissão que o veicula, isto é, a plataforma *on-line* do jornal Folha de S. Paulo.

Como cópias de textos em sala de aula, em geral, são reproduzidas de modo a fornecerem primeiro o título e depois o texto propriamente dito – a autoria não aparece localizadamente fixada –, a leitura dessas informações se tornou, de certa forma, também um exercício de exploração de possibilidades à medida que as questões sobre os elementos pré-textuais eram endereçadas à turma. Salientamos, por isso, a importância de se trabalhar, com estudantes, textos que, quando forem reproduções de originais, apresentem uma estrutura visual o mais próxima possível dos originais.

A nomenclatura da seção “Tendências/Debates”, do caderno “Opinião”, por sua vez, se mostrou como de entendimento facilitado, assim como a nomeação do próprio caderno do jornal. Já o termo “póstumos”, no título, foi apontado por ambas as turmas como novidade, de modo que se evidenciou seu significado, exemplificando-o com expressões nas quais aparece mais frequentemente, como “homenagem póstuma” e “publicação póstuma”.

Ainda assim, possivelmente por não ser tão usual quanto “tendência” ou “debate”, houve um estranhamento que se manifestou como hesitação, na resposta da turma B, quando se perguntou, mais uma vez, o significado da palavra. No Quadro 2, a seguir, vemos essa e outras questões para levantamento de hipóteses sobre o texto:

Quadro 2 – Questões apresentadas e respondidas oralmente para levantamento de hipóteses sobre *Pensamentos quase póstumos*.

<i>Pergunta</i>	<i>Respostas na turma A</i>	<i>Respostas na turma B</i>
<i>Considerando o caderno do jornal, “Opinião”, que texto costuma ser publicado?</i>	“Vai colher opiniões alheias”.	“As opiniões do povo”; “Opinião de gente importante”.
<i>O que quer dizer a palavra “póstumo”?</i>	“É de defunto”.	-----
<i>O que podem ser pensamentos quase póstumos?</i>	“De quem já está quase morrendo”.	“Uma coisa que vai acontecer, aí é quase”; “Quase verdadeiro”; “Luciano Huck quase morreu”.
<i>Alguém sabe quem é Luciano Huck?</i>	“É apresentador”; “Não sei onde ele mora”.	“Apresenta o ‘Caldeirão do Huck’”; “Não conheço pessoalmente”; “Namora com a Angélica”; “Só o nome, porque é muito falado”.
<i>O que pode ter levado-o a escrever um texto para o jornal?</i>	“Ele estava ‘chapado’”; “Estava doente”; “Estava ameaçado de morte”; “Ele está fazendo um relato”.	“Porque ele quis”; “Porque ele quase morreu”; “Para contar a história dele”.

Fonte: Elaborado pela autora responsável pela intervenção pedagógica no Ciclo III da EJA a partir da participação das turmas A e B.

O levantamento de hipóteses, como nas respostas das turmas A e B, é uma estratégia de leitura importante de ser trabalhada, pois indícios de temas, assuntos, viéses ideológicos etc., em certos casos, podem ser inferidos já a partir do título de um texto ou nome de uma publicação, antecipando e aprofundando o exercício interpretativo. Quando questionada sobre o que seriam “pensamentos quase póstumos”, por exemplo, a turma B associou o significado da palavra à autoria do texto, concluindo que o autor esteve próximo de perder a vida.

Tal suposição voltou a ser considerada quando se questionou sobre as razões que o teriam motivado a escrever para o jornal. Nesse caso, a turma A parece ter percorrido o mesmo caminho interpretativo, mas acrescentando que Huck fizera um *relato*, palavra que não chamaria a atenção, sobretudo por apontar para uma das características composicionais do texto. Seu emprego, porém, revela não só a compreensão de seu significado, como também a conclusão alcançada depois de a turma correlacionar as respostas previamente consideradas.

Um ponto de partida bastante válido, portanto, para a atividade 3: consistindo em uma nova leitura de *Pensamentos quase póstumos*, a interpretação textual se fez por meio de um roteiro de questões, a ser respondido por escrito e individualmente, acerca de aspectos mais relevantes para a construção de sentidos relacionados à noção de ponto de vista. No Quadro 3, a seguir, apresentamos as perguntas e as respostas para essa atividade:

Quadro 3 – Roteiro de questões respondidas sobre *Pensamentos quase póstumos*.

<i>Pergunta</i>	<i>Respostas na turma A</i>	<i>Respostas na turma B</i>
<i>Sobre o que trata o texto?</i>	“Fala sobre o Luciano Huck, uma história que diz que seu falecimento acontecerá”; “fala sobre o que aconteceu com Luciano Huck”; “trata-se de um assalto que conteceu com Luciano Huck por causa de um relógio”.	“Trata-se sobre um assalto”; “trata-se de um acontecimento, que ocorreu com Luciano Huck em São Paulo”; “fala sobre um acontecimento que houve com o apresentador de TV Luciano Huck”; “sobre o assalto com o apresentador Luciano Huck”.
<i>O texto aborda um acontecimento real?</i>	“Não, é uma história feita por jornalistas”; “não”; “sim”.	“Sim, ele mesmo compartilhou o acontecido na Folha de S. Paulo”; “sim, porque ele fala sobre sua própria vida e foi um acontecimento que aconteceu com ele”; “sim”.
<i>Quem relata esse acontecimento?</i>	“Esse relato foi contado pelo jornal Folha de S. Paulo”; “Luciano Huck”.	“Luciano Huck”; “Folha de S. Paulo”.
<i>O texto relata apenas fatos reais?</i>	“Não, relata inventados também”; “que ele não foi assassinado”; “não, porque na ‘manchete’ do jornal fala que ele foi assassinado, ele não foi assassinado e sim assaltado”.	“Sim, porém no começo do texto fala uma mentira, ‘Luciano Huck foi assassinado’”; “não, em vez dele colocar ‘bandidos’ ele coloca ‘extraterrestres’, algo não real, então não”.
<i>Em sua opinião, o trecho fictício foi usado para causar que tipo de impressão no leitor?</i>	“Ele quis causar uma pequena dúvida na leitura do leitor, na parte em que ele diz ‘Luciano Huck foi assassinado’”; “causa no leitor uma impressão que ele foi assassinado”; “dá a impressão que o mundo está cada vez mais violento”.	“Causar a curiosidade e talvez um pouco de revolta (revolta no cidadão por não ter segurança, isso causa revolta)”; “um propósito para debater os problemas sobre o Brasil”; “um susto aos fãs do apresentador”; “foi usada a impressão de verdade mas algumas coisas são mentiras”.

Fonte: Elaborado pela autora responsável pela intervenção pedagógica no Ciclo III da EJA a partir das respostas das turmas A e B.

A opção por um roteiro escrito para essa atividade partiu da necessidade, verificada pela professora das turmas, de se estruturar mais concretamente a interpretação do texto,

minimizando a dispersão dos conhecimentos desenvolvidos até essa etapa. Nesse aspecto, dissonâncias mais evidentes na construção de sentidos para o texto puderam ser percebidas, como a imprecisão em torno da autoria – dividida entre Luciano Huck, responsável de fato pelo texto, e Folha de S. Paulo, veículo por meio do qual o texto foi divulgado.

Outra inconsistência apareceu na compreensão da parelha ficção/realidade, decerto mais complexa que autoria em *Pensamentos quase póstumos*, contudo significativa para introduzir a noção de *verdade*. Como assinalamos, aliás, o texto de Luciano Huck funciona em um regime discursivo que lhe confere valor de *verdade* (LARROSA, 1994), afinal, não é produto de um escritor ou de algum anônimo falto de credibilidade. Além disso, cita um acontecimento noticiado na época, em 2007: o fato de ele mesmo ter sido vítima de um assalto à mão armada em um bairro nobre da cidade de São Paulo. É, pois, também um relato.

Trata-se, portanto, como explica Larrosa (1994, p.62-63), de “regras discursivas” a partir das quais “se estabelece o que é verdadeiro, o que é fictício ou o que é ideológico”. Por isso, na atividade 4, a noção de *verdade* começou a ser problematizada: a proposta consistiu na formação de duplas para que fossem observados pontos de vista do autor sobre a temática da criminalidade na sociedade brasileira, e também para que se levantassem novos pontos de vista que pudessem se contrapor aos presentes em *Pensamentos quase póstumos*.

Com essa atividade, as turmas foram impelidas a produzir perspectivas alternativas ao se considerar um assunto, simulando realmente uma espécie de debate a partir das ideias do autor, posto que a condição manifestamente dialógica criada entre os textos de Huck e Ferréz foi determinante para suas escolhas em relação à discussão sobre pontos de vista. Além disso, a atividade também introduz – e/ou desenvolve – a clara distinção entre fato e opinião, recorrente na composição de determinados textos, sobretudo, da esfera jornalística.

Durante a atividade, contudo, tanto a turma A quanto a B apresentaram dúvidas e dificuldades, confundindo as noções de fato e opinião. Por essa razão, foi realizada uma nova e pausada leitura de *Pensamentos quase póstumos* com a finalidade de que os estudantes identificassem uma passagem que apresentasse uma opinião, bem como sugerissem um ponto de vista diverso daquele apresentado no texto.

Em ambas as turmas, como foi indicado o trecho “Provavelmente não tiveram infância e educação, muito menos oportunidades” – podemos conjecturar que o vocábulo *provavelmente*, por ser um advérbio que expressa a circunstância de dúvida, impulsionou a leitura do trecho pelos estudantes como sendo um posicionamento pessoal do autor, uma opinião, portanto –, para o qual foram sugeridos os seguintes contrapontos:

- “Tiveram infância sim, todo mundo foi criança e brincava com outras crianças”, indicando, ainda que pela desconsideração do teor metonímico no uso da palavra – isto é, não tiveram a oportunidade de vivenciar o período da infância exclusivamente com atividades e preocupações próprias dessa fase da vida –, a problematização de um lugar-comum na caracterização de quem comete crimes;
- A turma B sugeriu, ainda, que “devem ter estudado”, acentuando que conheciam mais pessoas que abandonaram os estudos do que as que nunca frequentaram uma escola – mais uma vez, a leitura literal da expressão empregada pelo autor denota o estágio ainda em desenvolvimento elementar na interpretação de textos menos cotidianos, porém não deixa de expor a simploriedade de certos discursos sobre o criminoso;
- E, por fim, que “podem ter trabalhado e sido demitidos”, de modo que decidiram assaltar – sugerindo, agora, ocupação profissional como a “oportunidade” presente na fala do autor, e, também, voltando à noção de carência financeira já levantada.

Notamos, dessa forma, que mesmo com irregularidades na leitura de pontos de vista presentes no texto – o que é compreensível, sobretudo em relação ao emprego de ironias e linguagem figurada –, durante a expressão oral de contrapontos, as turmas começaram a problematizar a construção em certo sentido estereotipada da imagem do “bandido”. Isto é, ao assumirem a palavra no diálogo com o texto, as turmas foram introduzidas à questão de como na sociedade brasileira se produzem sentidos sobre o criminoso. Assim, pela abordagem discursiva, a própria linguagem é compreendida como trabalho, seguindo a definição exposta por Orlandi (2008, p.17), e não apenas como instrumento para a função comunicativa.

Por esse ângulo, “tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc.”, assim como a leitura deve ser, na escola, um “trabalho intelectual”, ou seja, deve ultrapassar o mero exercício decodificador e alcançar a compreensão do processo discursivo de construção de sentidos (ORLANDI, 2008, p.17; p.35). Observemos, então, as produções da turma B a estabelecer uma réplica ao texto de Luciano Huck, a seguir, no Quadro 4:

Quadro 4 – Pontos de vista e contra argumentações a partir de *Pensamentos quase póstumos*.

Pontos de vista (Luciano Huck)	Pontos de vista (Turma B)
“Onde está a polícia? Onde está a ‘Elite da Tropa’? Quem sabe até a ‘Tropa de Elite’! Chamem o comandante Nascimento! Está na hora de discutirmos segurança pública de verdade.”	“Comentário super elitista do apresentador Luciano Huck, não é porque ele passou por um assalto que não tem segurança na grande São Paulo. Há muitas tropas em São Paulo. Muitos pais que recebem um salário são assaltados e não tem o privilégio de contar em folhas de jornal o acontecimento.”
“Como brasileiro, tenho até pena dos dois pobres coitados montados naquela moto com um par de capacetes velhos e um 38 bem carregado.”	“Como brasileira achei o argumento do apresentador Luciano Huck muito diminutivo aos tais ‘pobres coitados’ que ele se referiu, talvez eles nem sejam bandidos, seja uma pessoa que esteja precisando mesmo. Podem até ser bandidos mas não precisava disso tudo.”

Fonte: Elaborado pela autora responsável pela intervenção pedagógica no Ciclo III da EJA a partir das respostas da turma B.

A turma A chegou a elencar duas passagens de *Pensamentos quase póstumos*: “Todos nos jardins, com assaltantes armados, de motos e revólveres” – confundindo, justamente, opinião com o fato, apresentado pelo autor, de que houvera assaltos à mão armada no bairro dos Jardins – e o mesmo trecho empregado como exemplo para a atividade – cuja resposta “tiveram infância sim, educação também, mas foram para a vida do crime porque quiseram vida fácil e dinheiro fácil” é mera afirmação, sem argumentação que a sustente.

Destaque-se que, com mais dificuldade no exercício interpretativo proposto, a turma A demandou estratégias mais minudenciadas para assimilar os sentidos construídos a partir da leitura. A concentração em poucos parágrafos por vez, por exemplo, tornou viável a continuidade da série de atividades, assim como a segmentação dessa atividade em dois momentos, ambos realizados oralmente: o primeiro dedicado ao levantamento de pontos de vista presentes no texto, e o segundo concentrado na produção dos contrapontos.

No caso da turma B, que apresentou por escrito os dois trechos de *Pensamentos quase póstumos* contrastados a novas maneiras de se pensar a criminalidade no Brasil (Quadro 4), destacamos o posicionamento crítico adotado ao falar a partir da perspectiva de grupos sociais menos favorecidos, como as pessoas anônimas vítimas de atos criminosos e sem “o privilégio de contar em folhas de jornal o acontecimento”, ou as também anônimas praticantes desses atos e que “talvez nem sejam bandidos, seja uma pessoa que esteja precisando mesmo”.

Observamos aqui, justamente, as relações de força, noção subjacente à constituição dos textos e dos discursos, conforme Orlandi (2005; 2008), uma vez que a atribuição de sentidos para um texto deriva inexoravelmente das posições sociais ocupadas por quem o

produziu e por quem o lê, afinal “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (2008, p.39). No caso, para se contrapor aos posicionamentos do autor, os estudantes se posicionaram como ocupantes – ou porta-vozes – de grupos sociais antagônicos ao dele.

A adoção dessa perspectiva, por isso, não se deve ao acaso. Ela partiu de um texto que exhibe sinais do pertencimento social de seu autor, como o fato de três pessoas próximas a ele terem sido assaltadas “nos Jardins”, área nobre na zona oeste de São Paulo; o abandono do uso de carros blindados, não por falta de condições para mantê-los, mas “por filosofia”; ou seu relato se constituir na revolta de um cidadão, não na de “alguém que perdeu o rolex”.

Todas essas alegações são, de fato, legítimas, embora nem por isso suprimam uma realidade de desigual acesso a bens, serviços e, até mesmo, espaço midiático à disposição para manifestação do pensamento, na sociedade brasileira. São alegações próprias, também, de uma das formações discursivas em que se insere o autor, isto é, a de “cidadão revoltado” com o aumento da criminalidade. Formação discursiva, aliás, que constitui não só o autor, mas também aqueles estudantes do Ciclo III da EJA.

Trata-se, de fato, de uma formação discursiva potencialmente constitutiva de variados sujeitos na realidade atual do país, daí sua força para produzir identificação com o relato do autor, ainda que a condição periférica da escola em que se realizaram as atividades e de seus frequentadores, a princípio, se aproxime mais da realidade ficcionalizada por Ferréz. Antes de *Pensamentos de um 'correria'*, porém, a atividade 5 demandava a apresentação dos pontos de vista e argumentos de contraposição levantados pela turma.

De modo geral, os estudantes se concentraram nas passagens pré-selecionadas na atividade 4, abordando os contrapontos já apresentados aqui. Nesse sentido, em vez de perguntas da turma às duplas que se apresentaram, houve falas de complementação de informações, de interpretações e/ou dúvidas – como a afirmação do autor sobre 30 dias serem suficientes para a extinção de assaltos, as razões para o parágrafo inicial fictício ou o sentido de trechos como “Um governador envergonhado. Um presidente em silêncio”.

Dessa forma, ainda que ligeiramente alterada, a atividade se mostrou relevante para aprofundar o fazer interpretativo em torno do texto de Huck, além de se constituir como preparação para a atividade 6, em que foram retomados alguns apontamentos quanto aos pontos de vista sobre criminalidade observados em *Pensamentos quase póstumos*, como a construção da figura do sujeito socialmente excluído, cujas carências o impelem à criminalidade, mas, simultânea e paradoxalmente, jamais a justificam.

Outro destaque pertinente ao texto de Huck se refere ao espaço midiático a ele cedido, por ser figura conhecida no cenário nacional, para que explicitasse sua indignação quanto a uma situação à qual se refere como “indefensável”. Como contestaram alguns estudantes, de fato, a experiência de ser assaltado é revoltante, todavia, os jornais não cedem espaço às inúmeras pessoas que a vivenciam. De maneira sistematizada, então, observamos no Quadro 5, a seguir, os principais pontos e contrapontos resultantes da leitura do texto de Huck:

Quadro 5 – Sistematização dos principais pontos de vista e contrapontos elaborados oralmente a partir da leitura de *Pensamentos quase póstumos*.

Pontos de vista (Luciano Huck)	Contrapontos (Turmas A e B)
“E, quem sabe, uma homenagem póstuma no caderno de cultura.”	Pessoas anônimas que morrem em assaltos não recebem homenagem alguma.
“Por quê? Por causa de um relógio.”	Para os assaltantes, o relógio pode significar o pagamento de uma dívida ou a alimentação de um filho.
“[...] três assaltos passaram por mim. Meu irmão, uma funcionária e eu. [...] Todos nos Jardins, com assaltantes armados, de motos e revólveres.”	Muitos assaltos acontecem em muitos bairros pelo país, porque essa é a realidade da população menos favorecida.
“Tenho certeza de que esse tipo de assalto ao transeunte, ao motorista, não leva mais do que 30 dias para ser extinto.”	Que ações, policiais ou governamentais, podem ser capazes de extinguir o “assalto ao transeunte” em tão pouco tempo?
“Não acredito que a polícia não saiba. Finge não saber.”	Se a polícia finge que não sabe, também é corrupta, então como diminuir a criminalidade?

Fonte: Elaborado pela autora responsável pela intervenção pedagógica no Ciclo III da EJA a partir das respostas das turmas A e B.

O levantamento de contrapontos às perspectivas apresentadas por Huck foram resultado, mais uma vez, da releitura de parágrafos específicos e, em certa medida, “isolados”, pois a leitura do texto integral fazia com que a maioria dos estudantes se concentrasse apenas nos parágrafos finais para a realização da atividade. Com essa estratégia, além de a turma A ter produzido contrapontos a posicionamentos de Huck, ainda puderam ser discutidos pontos de vista encontrados ao longo de todo o texto, alguns dos quais a serem recuperados em comparação com *Pensamentos de um ‘correria’*.

Na atividade 7, portanto, foram entregues cópias de *Pensamentos de um ‘correria’*, de Ferréz, para que se estimulasse a criação de hipóteses sobre o autor, a temática desenvolvida e o significado de “correria”, por exemplo. Nessa atividade, aliás, a identificação do veículo divulgador, do caderno do jornal, do título e da autoria foram mais rapidamente encontrados,

pois a estrutura física da página do jornal em sua versão *on-line* era já familiar a ambas as turmas desde a atividade 2. A seguir, na Figura 2, temos essa reprodução:

Figura 2 – Reprodução parcial da cópia contendo informações pré-textuais e trecho inicial de *Pensamentos de um 'correria'*.

<p>FOLHA DE S. PAULO <b>opinião</b></p> <p>São Paulo, segunda-feira, 08 de outubro de 2007</p> <p><b>TENDÊNCIAS/DEBATES</b></p> <p><b>Pensamentos de um "correria"</b> <b>FERRÉZ</b></p> <hr/> <p><i>"Ele não terá homenagem póstuma se falhar. Pensa: "Como alguém usa no braço algo que dá pra comprar várias casas na quebrada?"</i></p> <hr/> <p>ELE ME olha, cumprimenta rápido e vai pra padaria. Acordou cedo, tratou de acordar o amigo que vai ser seu garupa e foi tomar café. A mãe já está na padaria também, pedindo dinheiro pra alguém pra tomar mais uma dose de cachaça. Ele finge não vê-la, toma seu café de um gole só e sai pra missão, que é como todos chamam fazer um assalto.</p>
--

Fonte: Elaborada pela autora responsável pela intervenção pedagógica no Ciclo III da EJA a partir da versão *on-line* do texto no jornal Folha de S. Paulo. Disponível integralmente em:  
<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0810200708.htm>>.

Diferentemente do texto de Luciano Huck, o de Ferréz se mostrou, a princípio, mais complexo para a atividade interpretativa das turmas A e B, possivelmente pelo trabalho mais elaborado na criação ficcional, sobretudo o caráter sarcástico das passagens em que o diálogo com *Pensamentos quase póstumos* se mostra evidente. Da mesma forma, o título do texto de Ferréz também não se fez compreender de imediato, assim como o próprio autor foi apontado como totalmente desconhecido pelos estudantes, ao contrário de Luciano Huck, cujo trabalho como apresentador de programas de televisão o torna popularmente reconhecível. No Quadro 6, a seguir, observamos as negativas e hesitações que marcaram as hipóteses levantadas pelas turmas sobre *Pensamentos de um 'correria'*:

Quadro 6 – Questões apresentadas oralmente para levantamento de hipóteses sobre *Pensamentos de um ‘correria’*.

Perguntas	Respostas na turma A	Respostas na turma B
Em que jornal o texto foi publicado?	“Folha de S. Paulo”.	“O mesmo do outro [texto]”.
Alguém sabe quem é Ferréz?	“Nunca nem vi na minha vida”.	“Não”.
Quais os significados da palavra “correria”?	“Pessoa que tem muita coisa pra fazer ao mesmo tempo”.	“Nenhuma ideia”.
Quais podem ser os pensamentos de um “correria”?	“Pensamentos de que quem está com pressa”.	“Não sei”.
Por que “correria” aparece entre aspas?	“Por que é gíria da quebrada?”.	“Para destacar”.

Fonte: Elaborado pela autora responsável pela intervenção pedagógica no Ciclo III da EJA a partir da participação das turmas A e B.

Em relação ao termo “correria”, optou-se por explicitar seu significado após a leitura, pois a presença de outras gírias e o desenvolvimento da narrativa em torno do cotidiano de um assaltante poderiam, por si sós, levar à compreensão da palavra. Com efeito, ao longo da leitura, termos como “missão” e “quebrada” – respectivamente, *assaltar* e *localidade/bairro na periferia* – foram explicados pelos próprios estudantes, assim como “correria”, identificada como gíria para quem pratica assaltos. Dessa maneira, a observação da linguagem adotada no texto – ou o estilo, na classificação bakhtiniana – prontamente levou os estudantes a considerá-lo como antagônico ao de Huck, quanto à representação de uma posição social.

Ademais, foi exibida uma breve entrevista em que ele comenta suas influências literárias e aspectos sócio-culturais brasileiros (TRIP TV, 2015). Esse contato fez com que alguns estudantes expressassem opiniões acerca da imagem de escritor que tinham como ideal. Para eles, Ferréz não parecia um escritor, pois empregava gírias em demasia, se tatuava, morava na favela e “falava de ladrões”. O apresentador Luciano Huck, por exemplo, recebia desses estudantes mais validação como escritor do que o próprio Ferréz. Outrossim, os pontos de vista do apresentador também obtinham mais aceitação que os do escritor paulistano.

Retomando Orlandi (2005, p.40-42), atentamos também para a participação de um “mecanismo imaginário” no jogo discursivo, uma vez que “são as imagens que constituem as

diferentes posições”. É nessa relação discursivo-imaginária que sujeitos ocupam lugares sociais – como “o operário que fala do lugar do patrão”, no exemplo de Orlandi (2005, p.41), mas também os alunos que falam do lugar do marginalizado socialmente, na atividade 4 –, de maneira que é a imagem que se faz do outro que norteia o processo de identificação com determinados discursos.

Quanto às falas dos estudantes sobre Ferréz como escritor – e sobre Huck também, por cotejo –, acompanhando a explicação de Orlandi (2005, p.42), o imaginário “assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder”. A imagem construída do que seja um escritor, assim como de outros papéis sociais, “se constitui nesse confronto do simbólico com o político”, mais especificamente, vinculando discursos à legitimação de saberes e de sujeitos. Nesse caso, o sujeito que ocupa socialmente a posição de pessoa famosa, usuária competente da linguagem mais formal e economicamente favorecida se adequaria melhor à imagem de escritor. O sujeito periférico, desconhecido e usuário da linguagem mais informal, não.

Na sequência da proposta, durante a atividade 8, fez-se uma nova leitura de *Pensamentos de um ‘correria’* e uma mediação por meio de um roteiro de questões. A tarefa permitia considerar mais destacadamente alguns aspectos na construção de sentidos relacionados à noção de ponto de vista também no texto de Ferréz. No Quadro 7, a seguir, apresentamos as perguntas e as respostas das turmas A e B para essa atividade:

Quadro 7 – Roteiro de questões respondidas sobre *Pensamentos de um ‘correria’*.

Perguntas	Respostas na turma A	Respostas na turma B
<i>Sobre o que trata o texto?</i>	“O texto fala sobre dificuldade financeira, fala também para fazer assalto”; “trata-se de uma família destruída por causa das drogas”; “trata-se de uma história fictícia inventada por uma pessoa”.	“Trata-se sobre Ferréz”; “trata-se de um dia a dia de um ladrão que acordava cedo para assaltar etc.”.
<i>O texto narra uma história real ou fictícia?</i>	“História fictícia, é uma história criada pela imaginação”; “real”; “a história é fictícia, falsa, não é real”.	“É uma história que aconteceu real”; “uma história real”; “acho que fictícia”.
<i>Quem narra a história?</i>	“Tem, mas não mostra o narrador no texto”; “Ferréz”; “Folha São Paulo”.	“Não sei”; “Luciano Huck”.
<i>A história narrada traz elementos da realidade? Quais?</i>	“Sim, um assalto, um 38 enferrujado, policiais”; “sim, são seu filho, sua mãe, sua tia, seus irmãos e seu padrasto”; “que ele não foi assassinado”; “capacetes, armas de fogo, pessoas, cadeia, caramelos, balas, chumbo, relógio, polícia, ladrões, moto, mochila, TV, ONG”.	“Não”; “Tem quando o filho chora de fome, programa de tv”; “sim, pessoas com vício, assalto”.
<i>Quando foram publicados os textos de Huck e de Ferréz?</i>	“O texto de Luciano Huck foi publicado no dia 01 de outubro de 2007. O texto de Ferréz foi publicado no dia 08 de outubro de 2007.”	“Ferréz 08 de outubro de 2007, Luciano Huck 01 de outubro de 2007”; “segunda-feira 8 de outubro de 2017”.

Fonte: Elaborado pela autora responsável pela intervenção pedagógica no Ciclo III da EJA a partir das respostas das turmas A e B.

Como evidenciam as respostas das turmas, a compreensão de dados aspectos se mostrou intrincada, confundindo-se com informações percebidas ainda no texto anterior, de Huck, como a autoria ou a não ficcionalidade do narrado. Da mesma forma, a figura do narrador se emaranhou à do escritor, já que *Pensamentos de um ‘correria’* foi inicialmente tomado também como relato. Assim, para dirimir os equívocos de compreensão percebidos nessa atividade, a seguinte partiu da comparação entre os textos.

Na sequência, portanto, para a atividade 9, as turmas voltaram a ser divididas em duplas para a análise dos pontos de vista e dos argumentos do autor Ferréz sobre a criminalidade na sociedade brasileira, dessa vez, observando como se contrapõem aos de Luciano Huck – momento em que a sistematização da atividade 6 (Quadro 5) também pôde ser recuperada. Com essa atividade, os estudantes puderam perceber de maneira mais evidente que *Pensamentos de um ‘correria’* foi construído como uma espécie de resposta a *Pensamentos quase póstumos*.

Finalmente, na atividade 10, as turmas foram organizadas em semicírculo para que se discutissem as aprendizagens e as dificuldades em torno das leituras e atividades de interpretação. Dessa forma, os estudantes foram levados a refletir sobre os conteúdos “isolados” que leram – cada texto, evidentemente, mas também, conceitos tais quais *ponto de vista*, *fato* ou *relato*, por exemplo –, bem como sobre as formas como esses conteúdos constituem uma rede de opiniões, perguntas e respostas, em constante interação na sociedade.

### **Considerações finais**

Do exposto, reiteramos nosso objetivo de colaborar na realização de práticas pedagógicas que desenvolvam a leitura crítica em atividades de interpretação de textos, especificamente no caso da EJA, frequentada por estudantes de variadas faixas etárias, experiências de vida, ocupações profissionais e responsabilidades familiares. Por isso é tão importante levá-los a refletir sobre pontos de vista a partir da compreensão das relações de sentido e dos posicionamentos constituídos na e pela linguagem.

Assim, a AD como abordagem teórico-metodológica em atividades de interpretação de textos nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para uma compreensão leitora de natureza mais crítica e reflexiva, na medida em que permite ampliar as possibilidades de leitura e conhecer os mecanismos que operam no processo de constituir os sujeitos e os sentidos do discurso. Por isso Orlandi (2005, p.17) afirma que “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para outros sujeitos.”

Sob a perspectiva da AD, portanto, consideramos possível criar condições para um ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por meio do exercício de construção de sentidos, capaz de ampliar a competência crítica e discursiva dos estudantes. Os resultados se fizeram notar por meio das divergências e identificações nas formações discursivas e imaginárias que constituem os diferentes grupos e sujeitos, menos e mais privilegiados socialmente, percebidos nas respostas do Ciclo III da EJA.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.277-326.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a vida social. In: **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006. p.27-50.

FERRÉZ. Pensamentos de um “correria”. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, caderno Opinião, 08 out. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0810200708.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

HUCK, Luciano. Pensamentos quase póstumos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, caderno Opinião, 01 out. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0110200708.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes. 2005.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de eja. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.2, p.303-322, ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 maio 2018.

TRIP TV. **Escritor Ferréz fala sobre carreira, problemas sociais e cultura**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7ubVpgR389A>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

## UMA PROPOSTA DE ENSINO COMPLEMENTAR PARA OS MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Angislene Ribeiro Silva REIS<sup>62</sup>

Samuel de Carvalho LIMA<sup>63</sup>

**Resumo:** Neste artigo, apresentamos uma proposta de ensino complementar para os multiletramentos a ser desenvolvida no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Analisamos o programa da disciplina Língua Portuguesa da 3ª série do curso técnico de nível médio integrado em informática em função das possibilidades de promoção dos multiletramentos e da base conceitual da educação profissional. Nossa proposta resulta na oferta de 3 atividades a serem realizadas em grupo através da mediação pela rede social *Facebook*. Nossas conclusões refletem sobre a flexibilidade da proposta e o posterior desenvolvimento de intervenções pedagógicas que registrem os dados relativos aos seus efeitos.

**Palavras-chave:** Proposta de ensino. Multiletramentos. Educação Profissional. Ensino de Português.

**Abstract:** *In this paper, we present a complementary teaching proposal for multiliteracies to be developed in the context of Professional and Technological Education (EPT). We analyze the syllabus of the Portuguese course of the high school integrated technical course in computers in function of the possibilities of promoting multiliteracies and the conceptual base of the professional education. Our teaching proposal results in the offer of 3 activities to be carried out in group works through the social network Facebook. Our conclusions reflect on the flexibility of the teaching proposal and the further development of pedagogical interventions that record the data on its effects.*

**Keywords:** *Teaching proposal. Multiliteracies. Professional education. Portuguese teaching.*

---

<sup>62</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), campus Mossoró-RN. [angis.srn.pi@ifpi.edu.br](mailto:angis.srn.pi@ifpi.edu.br).

<sup>63</sup> Investigador de Pós-doutorado em Educação no Instituto de Educação da Universidade do Minho (UM). Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, polo Mossoró (PROFEPT) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, associação entre UFERSA, a UERN e o IFRN (POSENSINO). [samuel.lima@ifrn.edu.br](mailto:samuel.lima@ifrn.edu.br)

## **Considerações Iniciais**

O ensino mediado pelas tecnologias digitais tem sido objeto de pesquisa em visível crescimento nos últimos anos, estando no cerne dos estudos da linguagem. A preocupação se volta para a necessidade de ações que envolvam a cultura digital e o uso de mídias e tecnologias como ferramenta propícia ao desenvolvimento de competências comunicativas.

No ensino de Língua Portuguesa como língua materna, refletimos sobre a pedagogia dos multiletramentos, que contempla atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos e multiculturais (ROJO, 2012; 2013). Nessa perspectiva, acreditamos que o letramento digital possa ser promovido nas aulas de línguas, pois se constitui uma maior garantia no processo de realização de práticas sociais mediadas cada vez através de tecnologias.

Shetzer e Warschauer (2000) explicitam-nos os caminhos norteadores do letramento digital nas seguintes áreas: comunicação, produção e pesquisa. Cabe-nos então questionar como podemos fazer uso das tecnologias digitais para promover o letramento digital, tendo em vista as habilidades dessas três áreas. Assim, objetivamos apresentar uma proposta de ensino complementar de Língua Portuguesa para os multiletramentos na oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para isso, consideramos não apenas as orientações dos multiletramentos, mas também integramos a base conceitual da EPT, oportunizando a convergência entre essas duas dimensões.

Para além destas considerações iniciais, organizamos o nosso artigo da seguinte forma: na seção a seguir, discutimos a perspectiva dos multiletramentos e, mais particularmente, do letramento digital no contexto do ensino de Língua Portuguesa. Além disso, sintetizamos a base conceitual da EPT com a qual nossa proposta de ensino dialoga. Posteriormente, em resultados e discussões explicitamos analisamos os dados, a saber, o programa da disciplina de Língua Portuguesa da 3ª série do curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, dos quais emerge nossa proposta de ensino complementar. Por fim, em nossas considerações finais, discutimos as implicações pedagógicas e destacamos possíveis continuidades da pesquisa.

## **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica**

No processo de construção do conhecimento, o professor de Língua Portuguesa ao apropriar-se das novas tecnologias educacionais oportunizará aos seus alunos a troca constante de saberes sem os limites de uma sala de aula. O que se espera, deste novo paradigma educacional, é que os professores de Língua Portuguesa percebam a sala de aula como um ambiente presencial de aprendizagem intercalados com outros ambientes, conectados entre si.

Para Moran (2004, p.02-03)

O professor, em qualquer curso presencial, precisa hoje aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora. O primeiro espaço é o de uma nova sala de aula equipada e com atividades diferentes, que se integra com a ida ao laboratório para desenvolver atividades de pesquisa e de domínio técnico-pedagógico. Estas atividades se ampliam e complementam a distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem e se complementam com espaços e tempos de experimentação, de conhecimento da realidade, de inserção em ambientes profissionais e informais.

No ensino da disciplina Língua Portuguesa a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) poderá viabilizar um fazer pedagógico diferenciado do modelo tradicional de ensino, e poderá servir de suporte para a condução de práticas educativas que possibilitem aos alunos a interação constante com diversas leituras. A introdução dos computadores em sala de aula, e mais propriamente, o acesso à internet põe-nos em contato com os mais variados tipos de textos em inúmeros gêneros e autores.

Consoante Ramal (2002, p. 14) “os suportes digitais, as redes, os hipertextos são, a partir de agora, as tecnologias intelectuais que a humanidade passará a utilizar para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la.” Neste processo de formação de leitores o professor deverá conduzir os seus alunos a ampliação do seu letramento, ou seja, levá-los a adquirir hábitos de leitura e a adquirir uma maior amplitude cognitiva com textos que circulam socialmente.

Para Ferreira e Cabral (2011, p. 69) “o contexto da educação contemporânea exige a incorporação de metodologias e técnicas acompanhadas de recursos tecnológicos aliados aos procedimentos pedagógicos.” Através desse prisma, percebe-se quão importante é a utilização, em sala de aula, de gêneros textuais mediados pelas tecnologias digitais, tais como o e-mail, que possibilita troca de mensagens através de interação assíncrona, o chat, que possibilita troca de mensagens através de interação síncrona, o fórum, que possibilita o debate através de interação assíncrona, entre outros. Além disso, reflete-se sobre a utilização das

redes sociais atualizadas através de softwares como Whatsapp, Twitter, Facebook, entre outros, que possibilitam a emergência de novos gêneros (MARCUSCHI, 2005).

Neste sentido, o professor, ao utilizar-se desses recursos, estabelecerá novos usos para linguagem, para o uso dinâmico da língua escrita, assim como possibilitará novas maneiras de escrever e ler, novas maneiras de comunicar e interagir.

Como aponta Quevedo e Crescitelli (2005, p. 47)

O ensino de língua com os recursos tecnológicos depende de que o professor saiba efetivamente usar as ferramentas de modo adequado nos ambientes de aprendizagem de maneira a estimular o trabalho colaborativo, a levar o aluno a compartilhar os saberes individuais, a formular e solucionar questões e a buscar informações contextualizadas às dinâmicas sociais de aprendizagem.

Nesse novo contexto educacional, os alunos têm acesso a textos, notícias, informações, vídeos on-line, e participam ativamente nas redes sociais comunicando e interagindo. Deste modo, o aluno, leitor em formação, poderá ser motivado à leitura orientada, aumentando seu nível de conhecimento, pois no ensino da Língua Portuguesa vários saberes poderão ser explorados, tais como compreensão lexical e gramatical, compreensão de tipologia e gêneros textuais, aprimoramento da escrita e da produção textual. Como salienta Fróes (2017, p. 03) “os novos meios digitais: a multimídia, a internet, a telemática traz novas formas de ler, de escrever e, portanto, de pensar e agir”. Isso nos tem possibilitado novas formas de socialização do conhecimento e de produção de informações por meio de diferentes mídias digitais. É imprescindível “entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias” (PCNs, 2000, p.14). Assim, o uso das tecnologias digitais nos espaços educativos surgem como uma possibilidade de mediar novas formas de acesso ao ensino-aprendizagem, para assim, conduzirmos os alunos a novos saberes e a novas formas de apreensão do conhecimento. No entanto, para que isso aconteça faz-se necessário que todos tenham acesso ao uso dessas tecnologias e assim tenham condições de usá-las de maneira satisfatória na dinamicidade do processo educativo.

O letramento digital é visto como algo essencial para os cidadãos de um mundo dominado pela tecnologia (WARSCHAUER, 2000). Em meio a uma nova concepção de sujeito letrado que advém da utilização de recursos tecnológicos, o ensino de línguas vem se reconfigurando em novas habilidades linguísticas de produção e publicação de textos em contextos digitais. Nesse sentido, as metodologias de ensino-aprendizagem elucidam novas

práticas de leitura e escrita às quais sejam condizentes com os usos eficientes desses recursos tecnológicos.

Rojo (2012) corroborando com o Grupo de Nova Londres (GNL) defende uma "pedagogia dos multiletramentos" ao propor a adoção em sala de aula de práticas situadas, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora. O que condiz com a diversidade de linguagens no conceito de multiletramentos, visto que não basta apenas saber digitar, é imprescindível antes de tudo, que os sujeitos inseridos nesse processo de letramento sejam capazes de ler, escolher, pesquisar, selecionar, comunicar, participar e construir de maneira eficaz a partir da pluralidade cultural e da diversidade de linguagens envolvidas.

O ensino de Língua Portuguesa ao inserir-se na pedagogia dos multiletramentos deverá pautar-se na multiplicidade de linguagens e na diversidade textual, para assim promover um ensino multicultural e precisamente crítico e reflexivo. Assim, ao inserimos práticas mediadas de leitura e escrita a partir de gêneros textuais discursivos, poderemos elucidar o que propõem Shetzer e Warschauer (2000), nas seguintes dimensões do letramento digital: comunicação, construção e pesquisa.

Nesse sentido, Xavier (2002) nos diz que para haver letramento de fato é preciso que se articule harmonicamente três elementos que o compõem: práticas sociais, evento de letramento e gêneros textuais/digitais. Nesta perspectiva, cabe então primeiramente, orientarmo-nos na concepção de linguagem, de base sociointeracionista, inspirada em Vygostky (1996) e Bakhtin (2000), a qual postula o papel da Linguística Aplicada no desenvolvimento da competência linguístico-discursiva para o uso da língua em gêneros textuais orais e escritos e, deste modo, concebe a linguagem como uma forma de interação humana que se realiza em práticas sociais contextualizadas.

Consoante Araújo (2007, p.81) vivenciamos uma sociedade que “exige práticas múltiplas de letramento, inclusive digitais.” Em termos gerais, como salienta Rojo (2013, p.07) “desenham-se novas práticas de letramento na hipermídia.” Desse modo, tendo em vista a multiplicidade e a multimodalidade textual em bastante evidência nos contextos digitais é que se vê a importância da utilização de recursos tecnológicos em sala de aula para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de textos em contexto digital, para assim promovermos uma melhor capacidade leitora e escritora dos alunos.

O exercício de refletir sobre atividades que promovam o letramento digital dos alunos traz consigo o pressuposto de que as escolas muitas vezes ignoram as possibilidades pedagógicas das páginas virtuais e das redes sociais presentes no ciberespaço, conforme já

sinalizado na coletânea de Rojo (2013). Concordamos com a autora, que defende que a instituição escolar precisa preparar a população para a sociedade contemporânea que se faz cada vez mais digital.

O processo de produção textual não é mais unicamente linguístico, pois os textos integram imagem, som e movimento e são, portanto, polifônicos e hipermodais. Assim, todo texto se organiza dentro de um determinado gênero e os educandos precisam se apropriar da leitura e escrita de gêneros que são praticados em ambientes virtuais. Vejamos, o que nos diz Marcuschi (2008, p. 198)

Se tomarmos o gênero enquanto texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, “relativamente estável” do ponto de vista estilístico e composicional, servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social, é fácil perceber que um novo meio tecnológico, que interfere em boa parte dessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido.

Isso condiz com a proliferação de novos gêneros dentro da mídia eletrônica. Diante disso, é salutar um ensino pautado na perspectiva dos gêneros, em particular os gêneros discursivos, que comumente fazem parte das nossas produções textuais nos processos comunicativos.

Para Lima (2009) o letramento digital na nossa sociedade atual é fundamental no ensino de línguas, pois ao levarmos em consideração essa responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem mediado pelas TIC, não haverá apenas a utilização da tecnologia para ensinar línguas, mas haverá, precisamente, um ensino de línguas que oportuniza o envolvimento dos alunos no processo de uso efetivo da interatividade da web para a realização de inúmeras práticas sociais de leitura e escrita. Desse modo, as instituições de ensino e os professores precisam preparar-se para um trabalho multicultural, multidisciplinar, fundamentalmente voltado para novas interfaces da linguagem e do conhecimento.

O termo letrado surge como “o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e escrita” (SOARES, 2016, p. 36). O letramento é visto pois como uma condição necessária para as interação nas práticas sociais humanas. Podemos assim, designarmos o letramento como uma prática sociocultural, que integra os indivíduos numa relação dialógica com o mundo que o cerca. Assim, não cabe mais defini-lo como algo que contemple apenas práticas sociais escritas, mas, cabe tê-lo como algo promissor de infindáveis práticas interativas que promovam o conhecimento por meio de diversas linguagens.

Quando pensamos no tipo de sujeito que queremos formar enquanto educamos, somos levados a refletir sobre a realidade na qual muitos desses sujeitos/alunos estão inseridos. Então nos deparamos com escolas e professores que ainda não puderam experimentar e desenvolver um trabalho voltado aos letramentos em sua plenitude por estarem imersos em um ensino que privilegia currículos estagnados e se desdobram para dar conta de conteúdos livrescos ao final do ano letivo. Assim nos voltamos para um ensino que fragmenta o saber e o acesso à cultura e as diversas formas de construção do conhecimento. O que buscamos com a inserção de um ensino que emerge o letramento digital é justamente a possibilidade de um ensino de qualidade, que possibilite ao aluno o direito a uma educação escolar básica (fundamental e médio) consubstanciada em conhecimentos éticos, políticos e culturais. Como nos diz Morin (2003, p. 65) “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”.

Nosso estudo insere-se na Pedagogia Histórico-Crítica, uma pedagogia contra-hegemônica, inspirada no marxismo, que preza pelo acesso aos conhecimentos e sua compreensão por parte do estudante para que este seja capaz de transformar a sua realidade e a sociedade da qual ele faz parte. “Esta Pedagogia objetiva resgatar a importância da escola, a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar (GASPARIN E PETENUCCI, 2014, p.04). Desse modo, na pedagogia Histórico-Crítica a escola tem um papel importante, que é justamente o de socialização do saber sistematizado historicamente e construído pelo homem propiciando assim as condições necessárias à transmissão e assimilação desse saber.

Saviani, (2008) ao pensar uma pedagogia que preocupou-se com os conteúdos não anulou a importância das técnicas e dos processos necessários para que o ensino e a construção do conhecimento se efetive, pois a questão primeira da pedagogia é o método e a técnica de ensino. “Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno” (SAVIANI, 2008, p.74). É preciso, pois, que a escola garanta aos alunos os conteúdos que os permitam superar a visão de senso comum e os levem a compreendê-los de maneira crítica e questionadora.

O ser letrado é aquele que interpela, questiona, participa e o seu conhecimento é fruto de suas necessidades e busca pela sua autonomia enquanto sujeito social. Assim, as tecnologias digitais exigem desse sujeito novas habilidades e são tidas como pressuposto para sua inclusão em uma sociedade letrada, ou seja, é mister adquirir conhecimentos no mundo

digital para que se possa interagir de maneira eficiente nas novas práticas sociais comunicativas. Isso nos leva a compreensão da legitimidade de assumirmos um trabalho pedagógico pelo viés da pedagogia Histórico-Crítica, visto que, pretendemos direcionar uma proposta de ensino que atenda às necessidades dos sujeitos inseridos no processo educativo. Portanto, partimos do pressuposto de que precisamos propiciar um ensino que possibilite a participação efetiva dos educandos na sociedade, consoante nos aponta Saviani (2008, p. 143)

a educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Ainda na visão de Saviani (2008) faz-se necessário que a escola seja compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade e isso torna possível sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes. Assim, a pedagogia Histórico-Crítica articula-se com a concepção política socialista que “envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo” (SAVIANI, 2008, p. 103).

Nesse contexto, vemos a relevância de promovermos o letramento digital para a formação humana integral, com o ensino voltado para uma formação politécnica e unitária que sintetize humanismo e tecnologia. Não pretendemos formar os sujeitos aprendizes apenas para o trabalho, mas sobretudo para sua formação cidadã. “A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2005, p. 02,03). Ainda para autora a formação integrada busca garantir aos sujeitos o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a sua atuação como cidadão integrado dignamente ao seu país e a sua sociedade política (CIAVATTA, 2005).

É salutar destacar que, ao promovermos uma proposta de ensino que vise ao Letramento Digital, estaremos articulando meios viáveis de desenvolver nos jovens educandos sua capacidade autônoma de interpretar e agir sobre a realidade, ou seja, estaremos promovendo processos educativos em consonância com um projeto ético-político de transformação social. Conforme Araújo e Frigotto (2015, p. 63)

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente.

É nesse caminho que nos propomos a realizar um ensino, o qual seja capaz de promover o desenvolvimento das amplas faculdades físicas e intelectuais dos jovens, na perspectiva da formação do aluno como um técnico cidadão, que atua em sociedade de maneira autônoma e liberta.

## **Resultados e discussões**

Apresentamos três (3) propostas de atividades on-line as quais pressupõem práticas de leitura e escrita na rede social Facebook com o propósito de estabelecer uma relação com as habilidades contempladas pelas áreas do Letramento Digital para a comunicação, produção e pesquisa, estabelecido por Shetzer e Warschauer (2000) e as habilidades para aquisição dos multiletramentos em Rojo (2012). As atividades on-line apresentam em cada proposta dada uma descrição das habilidades que estão contempladas em cada área para a apropriação do letramento digital. Todas as atividades on-line são conduzidas seguindo essa proposta: 1) Publicação da atividade 1 por parte do professor; 2) Interação on-line entre os alunos e entre alunos e professor; 3) Publicação do produto realizado pelos alunos (produção em grupo); 4) Comentários sobre as produções (comentários individuais).

Na primeira atividade o professor-mediador encaminha um link para que os alunos acessem e faça a leitura do texto dado no hiperlink, do gênero textual artigo de opinião. Em seguida, sugere que os alunos conversem com seus colegas via inbox ou pelo grupo do whatsapp para que os mesmos formem equipes e realizem uma pesquisa na web com o propósito de escolher um videoclipe que trate do tema abordado no texto lido, para que o mesmo seja postado na página do grupo do Facebook. Logo, os alunos e o professor partem para análise e discussão dos textos e do videoclipe por meio de comentários individuais na página oficial do grupo.

Nessa atividade os alunos comunicam e dialogam entre si de maneira dinâmica e prática na construção de novos conhecimentos. Assim, essa atividade on-line é proposta para a mediação de letramentos para a comunicação, já que propicia aos alunos o contato com os alguns recursos hipertextuais e multimodais disponíveis na web, como a integração de texto verbal, imagem e áudio em que o processo de leitura e escrita é realizado, assim como propicia a interação entre os sujeitos do ensino-aprendizagem. A leitura do gênero artigo de opinião e a escolha de um estilo musical favorece os multiletramentos no uso de linguagens culturalmente distintas, pois a interatividade encontrada em ambientes digitais distintos oportuniza o contato com novos tipos de texto – artigo de opinião, musical, dialogal-conversacional –, com novas linguagens e novas práticas de leitura, escrita e comunicação, em que os alunos compartilham conhecimentos e ideias. Desse modo, as atividades realizadas promovem uma discussão com o texto lido, intensificam a troca de mensagens a partir das opiniões e ideias expostas no canal Facebook e oportunizam a circulação de textos musicais

numa aprendizagem ativa e participativa. Nessa atividade estamos contemplando a dimensão da comunicação e da pesquisa explicitada em Shetzer e Warschauer (2000), como também a dimensão dos hipertextos, do áudio e do vídeo, e da multiplicidade de linguagens visual e não-visual, verbal e não-verbal em Rojo (2012).

A segunda sugestão de atividade propõe que os alunos assistam a um filme guiado por um link do youtube. Após assistirem ao filme, os alunos entram em contato com os colegas de sua equipe para confeccionar memes que trate do assunto tratado no filme, para em seguida postarem suas produções na página do Facebook. A partir dessas postagens professor e alunos discutem e fazem suas análises nos comentários. Essa atividade promove a criação de textos, os quais integram o texto verbal com a utilização de áudio, imagem, fotografia, vídeo, animações, para que possa levar os alunos a interagirem entre si, na construção e divulgação de conhecimentos adquiridos mutuamente para os multiletramentos. Nessa atividade busca-se a apropriação da habilidade de construção por parte dos nossos alunos, pois ao levarmos a leitura e/ou visualização de um texto/ filme em uma outra página guiada na web, estamos propondo a produção do gênero textual memes para ser posteriormente socializado no grupo do Facebook. Propomos aqui um trabalho de discussão e interpretação dos textos para possibilitarmos a aprendizagem nas dimensões da comunicação e da construção em Shetzer e Warschauer (2000) e desse modo, novos letramentos, novas práticas e habilidades em textos multissemióticos - múltiplas linguagens: digital, visual, sonora, e dos multiletramentos no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos e das linguagens que os constituem, conforme recomenda Rojo (2012, 2013).

Rojo (2013) aponta que em qualquer que seja o sentido da palavra multiletramentos, seja da diversidade cultural de produção e de circulação dos textos, ou seja no sentido da diversidade de linguagens pelas quais os textos sejam constituídos, eles apresentam-se com características importantes como serem interativos, colaborativos, híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, mídias, modos, culturas). Assim, as atividades propostas estabelecem uma diversidade cultural nos modos de produção e de linguagens, uma vez que as fontes utilizadas na web, as produções individuais, os diversificados textos constituídos no processo interativo são produções culturais letradas em efetiva circulação social e em diferentes letramentos.

Nossa terceira proposta de atividade parte da navegação de sites de livre escolha dos alunos para a leitura de textos referentes a um determinado tema escolhido pelo professor, para que num segundo momento os alunos escolham um trecho do texto escolhido por eles e

associem uma figura que ilustre a mensagem desse texto. Em seguida, eles postam a atividade que construíram seguida de suas fontes (texto e imagem). Logo, os comentários e discussões na página do Facebook serão feitas mediante esses textos e suas escolhas. Nessa atividade, os alunos são levados à pesquisa e à condução de novas leituras e de novas produções textuais numa dinâmica de localização e uso de informações presentes na web para a apropriação de aprendizagens significativas. Logo, eles são levados a novas leituras através das produções dos colegas e a um momento de discussão e troca de ideias.

Nessa terceira atividade, estamos propiciando aos alunos práticas letradas relacionadas à pesquisa, às quais são oportunizadas pelos recursos interativos da web, como também, estamos oportunizando a criação de textos multimodais e multissemióticos. Aqui, estamos propiciando a construção do conhecimento de maneira participativa e colaborativa, pois, oportunizamos as etapas de comunicação, pesquisa e construção, na medida em que os alunos dialogam, navegam em sites e produzem o seu próprio material de maneira autônoma e crítica. Logo, a abordagem do letramento digital para a comunicação, construção e pesquisa elucidados em Shetzer e Warschauer (2000) são contempladas nesta atividade. E consequentemente a dimensão dos multiletramentos no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos e das linguagens que os constituem (ROJO, 2012).

As atividades contempladas nesse estudo são resultantes da análise de informações presentes no programa da disciplina Língua Portuguesa da 3ª série do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, no contexto da educação profissional. Escolhemos desenvolver atividades complementares para o ensino da disciplina Língua Portuguesa partindo da análise de gêneros textuais diversos nas modalidades verbal e não-verbal, conforme a descrição do conteúdo programático contemplados na disciplina supracitada. Essas atividades são tidas como uma proposta de ensino complementar, ou seja como atividades que complementam o trabalho do professor fora do contexto da sala de aula.

A Proposta de Ensino embasa-se na concepção de Letramento Digital de Shetzer e Warshauer (2000) seguindo a abordagem dada por esses autores nas três áreas: comunicação, construção e pesquisa. Os autores descrevem essa abordagem nas três dimensões da seguinte forma: Comunicação - para ‘contatar indivíduos ou grupo de indivíduos selecionando a tecnologia apropriada aos seus propósitos comunicativos’; Construção - para ‘criar e administrar páginas e sites na web, bem como combinar efetivamente o texto com outras mídias em formato hipertextual’; e a Pesquisa - para ‘localizar, organizar e fazer uso das informações presentes na web, citando e dando créditos às fontes’ (SHETZER;

WARSHAUER, 2000). Nesse caminho, nossa proposta de ensino baseia-se nas concepções dos autores supracitados para em consonância com a Pedagogia dos Multiletramentos em Rojo (2013) contemplar nas atividades propostas os Letramentos Múltiplos, ou seja os multiletramentos com atividades de leitura e escrita de textos multissemióticos dado numa perspectiva multicultural através de gêneros textuais, mídias e linguagens de conhecimento e familiaridade dos alunos envolvidos. Isso se deve ao fato de buscarmos com essas atividades a ampliação do repertório cultural desses alunos, assim como direcioná-los a novos letramentos.

Nossa proposta de ensino também pretende dialogar com a defesa de Oliveira e Szundy (2014) para a promoção de uma educação responsável, considerando tanto as múltiplas linguagens quanto o posicionamento crítico sobre seus usos. Assim, primeiramente, solicitamos aos alunos que eles produzam textos multimodais, mobilizando imagem e texto verbal escrito, minimamente, para, posteriormente, discutir essas escolhas, suas motivações e efeitos pretendidos.

A proposta tem o uso de uma rede social como o Facebook, pois, acreditamos que essa ferramenta digital contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem escrita dos alunos, já que nesse ambiente virtual os alunos têm oportunidade de escrever, de publicar e de compartilhar textos de maneira interativa. Dessa forma, propomos nesse estudo, o uso do Facebook como ferramenta pedagógica capaz de ser explorada metodologicamente nas aulas de Língua Portuguesa para ampliar e aprimorar a qualidade dos textos escritos no processo comunicativo. Para Recuero (2012) as redes sociais podem ser apropriadas pelos atores sociais que irão lhes conferir sentido e assim irão adaptá-las para suas práticas sociais. O Facebook por ser uma rede social de fácil acesso e de uso familiar dos alunos do ensino médio já é permeado de textos escritos por eles mesmos em suas práticas cotidianas, no entanto, almejamos a promoção do letramento digital com uma nova prática de leitura e escrita, em que esses alunos possam exercitar sua escrita numa relação dialógica com os textos de sua autoria, com os de autoria de seus colegas e com outros textos que circulam no espaço interativo da internet, numa constante integração e interação com os diversos gêneros textuais em uso.

Destacamos que com o uso do Facebook na dinamicidade do uso da escrita, os alunos são levados a um diálogo multicultural nesse espaço pedagógico, ou seja, a uma prática social de leitura e de produção escrita capaz de desenvolver a competência comunicativa dos alunos a partir dos gêneros textuais discursivos em um ambiente virtual. Para tanto, “o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser

entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano” (PCN, 2000, p.18). Assim, o texto é visto como um produto da sociedade e como produto de um construto social e cultural, dado em cada contexto comunicativo. O Facebook surge, nesse contexto, como um espaço propício ao direcionamento de novas práticas de leitura e escrita, com vistas a oferecer um ensino-aprendizagem mais criativo, crítico e necessariamente autônomo, em que os alunos/sujeitos estarão inseridos em uma proposta de ensino embasada nos multiletramentos. Isso é possível porque os alunos usam os gêneros textuais discursivos para promoverem a comunicação entre si, para compartilhar ideias numa relação dialógica, assim como são levados a pesquisarem leituras diversificadas e a produzirem textos interativos e dinâmicos.

Nesse contexto, propomos a mediação entre as práticas sociais dos alunos no mundo virtual, com práticas letradas que emergem do espaço da sala de aula para podermos vislumbrar um ensino-aprendizagem mais dinâmico, interativo e promissor de novos letramentos. Sendo assim, desenvolvemos um estudo e mais precisamente uma proposta de ensino que possibilita a utilização da internet, ou mais propriamente os recursos que ela dispõe, como suporte para a comunicação e o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita de maneira colaborativa.

### **Considerações finais**

O nosso estudo é consubstanciado de fundamentos teóricos que norteiam caminhos desafiadores para uma prática de ensino pautada em recursos metodológicos e, fundamentalmente pedagógicos para a formação humana. Diversificados são os contextos sociais que demandam práticas que exigem habilidades de leitura e escrita a partir da diversidade de mídias digitais. Estamos imersos em uma sociedade cada vez mais tecnológica e isso nos impulsiona à busca de um Ensino de Língua Portuguesa por meio de novos recursos midiáticos, os quais envolvam a cultura digital para possibilitar o desenvolvimento de competências de leitura e escrita pautados nas práticas sociais. Aqui, propomos um caminho para o ensino-aprendizagem de novas leituras e de novas formas de produção textual que se fazem necessárias à inserção dos alunos na cultura dos multiletramentos no meio digital e sobretudo que os insiram na sociedade de maneira autônoma, participativa e crítica.

A utilização da internet mediada pela Rede Social Facebook nas aulas de Língua Portuguesa contribui efetivamente para o domínio de habilidades comunicativas como a comunicação, a produção e a pesquisa e sobretudo para a promoção de práticas multiletradas

em contextos diversos. Este estudo detém-se de uma abordagem metodológica que permite sua flexibilização para novas experiências, novos direcionamentos, novas possibilidades no desenvolvimento das atividades elucidadas nesse contexto educativo. Compreendemos que este estudo não se encerra aqui, pois, na dinamicidade dos processos de ensino e aprendizagem podemos contemplar inúmeras atividades que medeiam práticas de leitura escrita com o uso dos diversificados gêneros textuais em uso.

## Referências

ARAÚJO, J. C. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 46, p. 79-92, jan./jun. 2007.

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1953].

BRASIL. PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília. 2000.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 83-105, 2005.

FERREIRA, S. S.; CABRAL, A. L. T. Práticas de leitura por meio de objetos de aprendizagem na modalidade digital. **Revista do GEL**, v. 8, n. 1, p. 69-90, 2011.

FROES, J. R. M. **Educação e Informática: A Relação Homem/ Máquina e a Questão da Cognição**. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br/biblioteca/textos/txtie4doc.pdf>>. Acesso em Dez de 2017.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Acesso em 10 de Maio**, v. 2, n. 02, 2014.

LIMA. S. C. **Letramento e atividades on-line em ambiente virtual de aprendizagem**. 2009. 126f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005. p. 13-67.

MORAN, J. M. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. In ROMANOWISKI, J. P. et al (Orgs). Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação. Vol 2, Curitiba, Champagnat, 2004, pags. 245- 253.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, ago./dez., 2014.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RECUERO, R.. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

SHETZER, H.; WARSCHAUER, M. An electronic literacy approach to networkbased language teaching. In: WARSCHAUER, M; KERN, R. (org.). **Network-based Language Teaching: Concepts and Practice**. Nova York: Cambridge University Press, 2000. p. 171-185.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Autores Associados, Campinas, 2008.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

QUEVEDO, A. G.; DE CANHA CRESCITELLI, M. F. Recursos tecnológicos e ensino de língua materna e estrangeira (a distância ou semipresencial). **Linha D'Água**, n. 18, p. 43-59, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1936].

WARSCHAUER, M. On-line learning in second language classrooms: an ethnographic study. In: WARSCHAUER, M; KERN, R. (Org.). **Network-based Language Teaching: Concepts and Practice**. Nova York: Cambridge University Press, 2000. p. 41-58.

XAVIER, A. C. **O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese de Doutorado, Unicamp: inédito, 2002.