

INTERDISCIPLINAR

REVISTA DE ESTUDOS EM LÍNGUA E LITERATURA

Volume 31

Dossiê Temático 1: Leitura e abordagens híbridas

**Dossiê Temático 2: Pragmáticas da vida social:
perspectivas em linguagem e sociedade**

ISSN 1980-8879

**Ano XIV, V.31
Jan.-jun. 2019**

Copyright "©" Todos os direitos são reservados aos seus respectivos autores.

CONSELHO EDITORIAL

PROF. DR. CARLOS MAGNO GOMES (UFS)
PROF^a. DR^a. LEILANE RAMOS DA SILVA (UFS)
PROF^a. DR^a. RAQUEL MEISTER KO. FREITAG (UFS)
PROF^a. DR^a. CHRISTINA RAMALHO (UFS)
PROF^a. DR^a. CARLINDA F. NUÑEZ (UERJ)

CONSELHO CONSULTIVO

PROF. DR. ANTÔNIO DE PÁDUA – UEPB
PROF^a. DR^a. ANA LEAL CARDOSO – UFS
PROF. DR. ARMANDO GENS - UERJ/UFRJ
PROF. DR. AFONSO HENRIQUE FÁVERO – UFS
PROF. DR. CARLOS MAGNO GOMES – UFS
PROF^a. DR^a. EDAIR MARIA GORSKI – UFSC
PROF. DR. EDSON CARLOS ROMUALDO – UEM
PROF. DR. EDUARDO DUARTE - UFMG/UEP
PROF^a. DR^a. ELIANE CAMPELLO - FURG
PROF^a. DR^a. ELÓDIA XAVIER – UFRJ
PROF^a. DR^a. GESSILENE S. KANTHACK – UESC
PROF^a. DR^a. LEILANE RAMOS DA SILVA – UFS
PROF^a. DR^a. LÚCIA ZOLIN – UEM
PROF^a. DR^a. MARIA ALICE TAVARES – UFRN
PROF^a. DR^a. MARIA ISABEL EDOM – UNB
PROF^a. DR^a. MARIA LÚCIA DAL FARRA – CNPQ
PROF^a. DR^a. MÁRLUCE COAN – UFC
PROF. DR. ONIREVES M. DE CASTRO – UFPB
PROF^a. DR^a. ORNELE LÚCIA SABOIA CARVALHO – UNB
PROF. DR. OSMAR MOREIRA DOS SANTOS – UNEB
PROF^a. DR^a. RAQUEL MEISTER KO. FREITAG – UFS
PROF^a. DR^a. ROSVITHA FRIESEN BLUME – UFSC

Ficha Catalográfica

161r Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura.
Desde jul/dez de 2006.
Ano XIV, v. 31, jan.-jun. 2019.
São Cristóvão: Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP),
2019; 18 cm Semestral. Organizadores: Carlos Magno Gomes; Maria de Fátima Berenice da Cruz; Danillo da Conceição Pereira Silva; Leilane Ramos da Silva.

Publicação interdisciplinar na área de Letras
(UFS). ISSN 1980-8879.
1. Lingüística. 2. Literatura. 3. Literatura brasileira. I. Editor.

CDU 811:82(8) (05)

As informações contidas nos textos publicados por esta Revista são de responsabilidade de seus autores.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze São
Cristóvão/SE CEP 49100-000

SUMÁRIO

- 7 **APRESENTAÇÃO – Dossiê temático 1**
Carlos Magno Gomes
Maria de Fátima Berenice da Cruz
- 11 **REFERENCIAÇÃO E HUMOR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**
Leonor Werneck dos Santos
Fernanda Andrade
- 25 **ASPECTOS DA HISTÓRIA DO ENSINO DE LITERATURA NOS PERIÓDICOS
ACADÊMICOS BRASILEIROS**
Sérgio Fabiano Annibal
Gabriel Bosco Vaz da Silva
- 43 **FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
LEITURANDO AS FÁBULAS**
Maria de Fátima Berenice da Cruz
- 59 **O LUGAR DO CORDEL NO LIVRO DIDÁTICO: REFLEXÕES E ANÁLISE**
Márcia Regina Curado Pereira Mariano
Francisca Amanda dos Santos
- 73 **LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO SEMIÓTICO NA SALA DE AULA**
Aurea da Silva Pereira
Jussara Figueiredo Gomes
- 89 **LEITURAS E DISCUSSÕES DE GÊNERO NA ESCOLA**
Ivânia Nunes Machado Rocha
- SEÇÃO LIVRE**
- 105 **O BRASIL VISTO DO EXÍLIO NO ROMANCE *STELLA MANHATTAN*, DE
SILVIANO SANTIAGO**
Nelson Eliezer Ferreira Júnior
- 123 **O NARRADOR SUSPEITO DE *O CONQUISTADOR* DE ALMEIDA FARIA**
Eliane de Alcântara Teixeira
- 137 **ANTROPOLOGIA INUMANA EM FOUCAULT E SAFATLE**
Dami da Silva
- 153 **NECROPOLITICS AND NATIONAL IDENTITY IN KAMILA SHAMSIE'S *HOME
FIRE***
Marcela Santos Brigida
Davi Pinho
- 169 **APRESENTAÇÃO – Dossiê temático 2**
Leilane Ramos da Silva
Danillo da Conceição Pereira Silva
- 175 **POR TRÁS DA NARRAÇÃO DOS FATOS, O SILENCIAMENTO DA MULHER
NEGRA EM CAROLINA DE JESUS: O ATO DE FALA DE UM COLETIVO
EMUDECIDO**
Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira

- 197 **(DES)CONSTRUÇÃO DA FACE DA MULHER NOS TÍTULOS DE NOTÍCIAS SOBRE FEMINICÍDIO**
Micheline Mattedi Tomazi
- 221 **É SÓ MIMIMI? DISPUTAS METAPRAGMÁTICAS EM ESPAÇOS PÚBLICOS ONLINE**
Joana Plaza Pinto
- 237 **"TUDO AQUI É POESIA": A PRAGMÁTICA CULTURAL COMO PESQUISA PARTICIPANTE COM MOVIMENTOS SOCIAIS E COLETIVOS JUVENIS EM TERRITÓRIOS DE VIOLÊNCIA URBANA**
Claudiana Nogueira de Alencar
- 257 **BREVES ANÁLISES DO DISCURSO SOBRE LGBT NA IMPRENSA**
Iran Ferreira de Melo
- 271 **DISCOURSE AND AFRICAN DIASPORA: HAIR AND IDENTITY AMONG STUDENTS FROM UNILAB-BRASIL**
Kassandra da Silva Muniz
Ana Lúcia Silva Souza
- 287 **CAMINHOS DA PESQUISA EM PRAGMÁTICA: POLIDEZ, VIOLÊNCIA E GÊNERO**
Danillo da Conceição Pereira Silva
Vivian Araújo Fontes
Leilane Ramos da Silva

APRESENTAÇÃO - Dossiê temático 1

Carlos Magno Gomes¹
Maria de Fátima Berenice da Cruz²

O Conselho Editorial da **Revista Interdisciplinar de Estudos de Língua e Literatura** lança o volume 31 com dois **dossiês**. O primeiro privilegia artigos que versam sobre **Leitura e abordagens híbridas**; já o segundo dossiê trata de **Pragmáticas da vida social**: perspectivas em linguagem e sociedade. Na **seção livre** do primeiro dossiê, temos trabalhos acadêmicos interdisciplinares, respaldados por enfoques atuais que trazem à tona o debate sobre temas relevantes para as áreas de Literatura e Educação: exílio, humanização, nacionalismo, entre outros.

Especificamente sobre o primeiro dossiê, sabemos que o ensino de leitura literária tem agregado o debate sobre abordagens multimodais como estratégia de recepção de obras literárias, aproximando os leitores das novas tecnologias. Assim, o uso de novas ferramentas digitais para o ensino de leitura e leitura literária tem ganhado adeptos das práticas pedagógicas contemporâneas voltadas para a formação de um leitor crítico por meio de diferentes interfaces dos multiletramentos e de abordagens pedagógicas inclusivas. Esse lugar privilegiado das diversas abordagens se torna possível porque a leitura é um ato interpretativo que exige um olhar especial de cada leitor para cada gênero discursivo que estiver ao seu alcance em situações interativas.

Essa interatividade leitora do indivíduo com o mundo se efetiva na construção e reconstrução da sociedade e de si mesmo, enquanto ser humano na sua totalidade. Por isso, entendemos que a leitura é fundamental no desenvolvimento do ser humano e que a escola possui um papel importante no desenvolvimento do hábito da leitura, apesar das dificuldades materiais e imateriais encontradas no seu cotidiano. Contudo, não podemos negar que a escolarização do texto literário é uma realidade da qual não podemos fugir. Embora alguns estudiosos afirmem que o texto

¹ Professor da UFS. Editor da Interdisciplinar. Pesquisador CNPq. Contato: calmag@bol.com.br

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (UNEB). Líder do Grupo de pesquisa GEREL/CNPq. E-mail: fatimaberenice@terra.com.br



literário ao ser escolarizado perde sua essência primaz, que é a fruição, vale a pena dizer que muitos são os alunos que têm a escola como única referência para o contato com a leitura literária.

Frente a essa realidade, é preciso dar maior capilaridade às nossas investigações científicas relativas ao campo da leitura, visto que ela se constitui como um lastro de fundamental importância para que o sujeito possa apreender a realidade a sua volta e, por consequência construir um patrimônio cultural e crítico acerca do mundo que o cerca.

Para além de uma simples decifração de palavras, a leitura deve ser entendida como um processo contínuo, similar ao fato de se estar biológica e socialmente no mundo. Por essa razão precisamos promover na prática pedagógica atividades de leitura que possibilitem ao aluno se tornar mais crítico e ativo frente ao conteúdo do texto, pois a criticidade sobre a leitura propicia entre outras coisas, o aprofundamento do seu conhecimento sobre a vida, proporcionando um olhar mais acurado sobre os problemas e desafios encontrados em sua realidade social. É com esse sentimento de investigação responsável que apresentamos os trabalhos que compõem este volume.

Abrindo o **dossiê**, em REFERENCIAÇÃO E HUMOR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, Leonor Werneck dos Santos e Fernanda Andrade apresentam estratégias de referenciação, em especial as anáforas diretas, para a construção de sentido do humor em crônicas. As autoras analisam a crônica "Inimigos", de Luiz Fernando Verissimo, mostrando o papel das anáforas diretas no processo de leitura do texto literário.

No segundo artigo, ASPECTOS DA HISTÓRIA DO ENSINO DE LITERATURA NOS PERIÓDICOS ACADÊMICOS BRASILEIROS, de autoria de Sérgio Fabiano Annibal e Gabriel Bosco Vaz da Silva, temos uma análise detalhada de artigos que tratam das tendências do ensino de literatura nas revistas *Educação e pesquisa* e *Leitura: teoria e prática*, no período de 1997 a 2016. Annibal e Silva estabelecem categorias para localizar melhor as tendências do ensino de literatura e leitura literária, destacando as peculiaridades das áreas de Educação e Letras na formação de docentes.

Logo depois, em FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEITURANDO AS FÁBULAS, Maria de Fátima Berenice da Cruz aborda a formação do leitor na educação básica por meio do psicodrama, explorando a espontaneidade das crianças na condução dos



trabalhos. Na continuidade, Cruz recomenda uma prática de leitura de fábulas, tendo como esteio didático os dispositivos leitores intercambiáveis. No geral, o artigo salienta a profissionalização do docente leitor na produção de atividades leitoras para classes da Educação Infantil.

Em seguida, em O LUGAR DO CORDEL NO LIVRO DIDÁTICO: REFLEXÕES E ANÁLISE, Márcia Regina Curado Pereira Mariano e Francisca Amanda dos Santos ^{trazem à baila reflexões} sobre o espaço destinado à literatura de cordel no livro didático, a partir da análise de parte de uma unidade do livro *Português Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Para isso, as autoras adotam a perspectiva sociointeracionista de linguagem e os estudos do cordel em sala de aula. Este artigo destaca também que há espaço para a leitura de obras da literatura popular, abrindo espaço para a valorização do cordel nas práticas de leitura do Ensino Fundamental.

Ampliando o debate sobre leitura no texto literário, em LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO SEMIÓTICO NA SALA DE AULA, Aurea da Silva Pereira e Jussara Figueiredo Gomes abordam aspectos multimodais do processo de leitura. As autoras debatem sobre a importância do diálogo teórico entre leitura literária e letramento semiótico e suas contribuições no processo de formação leitora de estudantes na sala de aula para uma aprendizagem significativa. No processo de discussão da teoria e seus fundamentos, tendo como base experiências de oficinas com textos literários e semióticos na sala de aula, Pereira e Gomes ressaltam que esse tipo de prática pedagógica se constitui em ferramenta poderosa para o desenvolvimento do gosto pela leitura de obras literárias.

Fechando o dossiê, em LEITURAS E DISCUSSÕES DE GÊNERO NA ESCOLA, Ivânia Nunes Machado Rocha apresenta estudo sobre sua experiência como professora de Redação, trabalhando com a temática de gênero em uma escola pública da Educação Básica, em Irecê/Ba. Rocha, mostra alternativas para o debate sobre questões de gênero, segundo Joan Scott e Guacira Louro, que consideram gênero como uma categoria necessária para exame em currículos escolares. O artigo propõe a inclusão das discussões como temática indispensável à diminuição da desigualdade de gênero, apurada entre os alunos e alunas da educação básica.

O primeiro artigo da **seção livre**, O BRASIL VISTO DO EXÍLIO NO ROMANCE *STELLA MANHATTAN*, DE SILVIANO SANTIAGO, de Nelson Eliezer Ferreira Júnior, temos uma análise das peculiaridades da visão externa



advinda com a experiência do exílio, a partir da leitura do romance *Stella Manhattan*, do escritor mineiro Silvano Santiago. Para tanto, o Júnior recorre à problematização da relação entre literatura e nacionalidade e à discussão sobre o luto, exílio e estereótipos coloniais para compreender as imagens do Brasil projetadas no romance.

Dentro de uma abordagem histórica, logo depois, temos o artigo O NARRADOR SUSPEITO DE *O CONQUISTADOR* DE ALMEIDA FARIA, de Eliane de Alcântara Teixeira, que analisa a questão do ponto de vista narrado em *O conquistador*, de Almeida Faria, identificando como o narrador se posiciona no romance e, conseqüentemente, como ele concebe o mundo e as coisas, a partir da sua visão privilegiada do real. Teixeira destaca a fixação do povo português pelo mito de D. Sebastião.

Pelo prisma da educação, em ANTROPOLOGIA INUMANA EM FOUCAULT E SAFATLE, Dami da Silva e Humberto Aparecido Guido apresentam reflexões sobre a educação segundo o conceito de inumano em Foucault (2007) e Safatle (2012), para confrontá-lo com um modo de pensar o homem na antropologia. Esses filósofos colocam em xeque os sujeitos, as sociedades e o homem; questionam o modo de ser mesmo do homem e a antropologia. Nessas reflexões, entra no debate a capacidade de representação dos modos de vida humana e na hipótese de como se consistiria uma educação do ponto de vista de uma antropologia inumana.

Por fim, em NECROPOLÍTICA E IDENTIDADE NACIONAL EM *HOME FIRE*, DE KAMILA SHAMSIE, Marcela Santos Brigida apresenta um estudo sobre a obra *Home Fire* (2017), de Kamilla Shamsie, debatendo como as tensões entre o Estado e minorias étnicas e religiosas são representadas à luz dos estudos decoloniais. A obra ilustra a instabilidade do Estado de Direito para o colonizado. Brigida também explora o conceito “pensamento abissal”, do sociólogo Boaventura Santos, para investigar as estruturas que sustentam padrões da desigualdade e da violência no romance.

Com os artigos do **dossiê** e da **seção livre**, reforçamos o escopo deste periódico de valorizar pesquisas que tenham bases teóricas interdisciplinares de diferentes saberes e vinculadas a programas de pós-graduação da área de Letras e Educação. Pela qualidade dos textos e relevância dos temas debatidos, agradecemos aos colaboradores pela gentileza de divulgarem seus trabalhos nesta revista acadêmica.

São Cristóvão, junho de 2019.



REFERENCIAÇÃO E HUMOR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

REFERENCING AND HUMOR IN PORTUGUESE LANGUAGE EDUCATION

Leonor Werneck dos Santos²

Fernanda Andrade³

RESUMO: Neste artigo, discutimos como as estratégias de referenciação, em especial as anáforas diretas, colaboram na construção de sentido do humor em crônicas de Luiz Fernando Verissimo. Além de analisar a crônica "Inimigos", mostrando o papel das anáforas diretas, discutimos como essa análise pode ser útil no ensino, principalmente porque textos de Verissimo costumam figurar em diversos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Referenciação. Crônica. Humor. Ensino de Língua.

ABSTRACT: In this article, we discuss how some referencing strategies, especially direct anaphora, collaborate in the construction of sense of humor in the chronicles of Luiz Fernando Verissimo. We analyze the chronicle "Enemies", showing the role of direct anaphora, and we discuss how this analysis can be useful in Portuguese language teaching, as Verissimo texts are often included in several textbooks.

Keywords: Referencing. Chronicle. Humor. Language teaching.

Introdução

Quando se fala em ensino de Língua Portuguesa, é comum discutir a importância da compreensão de textos variados para formar leitores críticos e ampliar a competência linguística e comunicacional dos alunos. Para esse processo de leitura, o aluno precisa acionar conhecimentos prévios que colaborem para a construção dos sentidos. Porém, em alguns textos, a percepção de algumas estratégias pode ser

¹ Artigo recebido em 27/02/2019 e aprovado em 28/05/2019.

² Doutora pela UFRJ; Professora de Língua Portuguesa da UFRJ; Membro do GT da ANPOLL Linguística de Texto e Análise da Conversação; E-mail: leonorwerneck@gmail.com

³ Mestranda pela UFRJ; Professora de Língua Portuguesa da rede particular do Rio de Janeiro; E-mail: feandrade.souza@hotmail.com



bastante complexa; é o que acontece com os recursos que provocam o humor em crônicas.

Neste artigo, pretendemos colaborar com o ensino de Língua Portuguesa, analisando uma crônica de Luiz Fernando Verissimo, autor cujos textos frequentemente circulam na internet ou em livros didáticos. As crônicas de Verissimo caracterizam-se pelo relato de fatos cotidianos, cercados de crítica social mesclada a um humor fino e, por vezes, sutil. Para perceber esse humor e essa crítica, é necessário entender alguns recursos utilizados nos textos, dentre eles as estratégias de referência.

Assim, analisaremos aqui as anáforas diretas referentes aos personagens principais da crônica “Inimigos”, de Verissimo, demonstrando como esse recurso atua na construção de sentido do humor. Com essa proposta de leitura da crônica, esperamos colaborar para o ensino, de maneira a tornar mais claro “o que constitui o humor” – pergunta recorrente em questões de livros didáticos e provas.

Texto, leitura e referência

O ensino de língua vem passando por modificações em relação a algumas práticas pedagógicas e a alguns conceitos que vêm se modificando ao longo dos anos como uma maneira de incentivar uma prática mais produtiva e com base no estudo do texto. Conforme alguns estudiosos da área, dentre eles Koch e Elias (2003, 2006), Koch (2002, 2014 [1989], Marcuschi (2006, 2010), Cavalcante (2010), a noção de texto, atualmente, pode ser entendida como um conceito que vai além das formas linguísticas organizadas. Marcuschi (2008, p.243) caracteriza o texto como “sistemas instáveis e sua estabilidade é sempre um estado transitório de adaptação a um determinado objeto e contexto”. Já Cavalcante (2012, p.19) destaca o processo de interação, em que “os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos”.

Assim, na Linguística de Texto (LT), atualmente, o conceito de texto recebe um tratamento de ordem sociocognitiva e interacionista, ou seja, é importante que os interlocutores reconheçam não só os aspectos formais e linguísticos, mas também as intencionalidades. Considerando que o texto é visto como lugar de interação, da mesma forma o processo de leitura é uma prática social que envolve observação das operações



linguístico-discursivas utilizadas na produção de sentido. Ler um texto não se restringe à decodificação de sua estrutura linguística, mas necessita de mobilização tanto de aspectos linguísticos quanto de estratégias de ordem cognitivo-discursiva, no intuito de levar o leitor a um levantamento de hipóteses, participando na compreensão e na construção de sentidos (SANTOS, 1994).

Nessa perspectiva sociointeracional da linguagem, os sujeitos são vistos como ativos, e a leitura se realiza no processo de interação e de produção de sentidos. O processamento do texto exige a participação e a interação dos enunciadores, acionando diversos conhecimentos de ordem textual, cultural e cognitiva para produzir sentido, porém essa relação depende de inferências. Por isso, a importância da referenciação, definida por Koch e Marcuschi (1998) como uma atividade discursiva que compreende uma visão de instabilidade dos referentes, que são construídos de acordo com as escolhas dos sujeitos no momento da interação.

De acordo com Koch (2002), os objetos de discurso são construídos no interior do discurso e são entidades dinâmicas que podem ser alteradas, reativadas ou recategorizadas, construindo ou reconstruindo sentido, o que contribui para a progressão textual e, muitas vezes, influencia na interpretação do texto. Portanto, “a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como sociocognitivamente interagimos com ele” (KOCH, 2002, p.79). Sendo assim, os referentes são construídos no texto, o que evidencia que a linguagem não é um simples sistema de etiquetagem quando se refere a algo do mundo, o que ocorre é que os objetos do discurso se (re)constróem em práticas discursivas, sociocognitivas, cultural e historicamente situadas.

Para autores como Koch e Marcuschi (1998), Koch (2003, 2014 [2008] e Koch e Elias (2014 [2006])), a construção da referenciação acontece por estratégias de introdução, retomada e desfocalização. A primeira é a inserção de um objeto, mencionado pela primeira vez, e que passa a ser o foco no texto. A retomada é a reativação desse objeto que já está presente por meio de uma forma referencial. Já a desfocalização ocorre quando se introduz um novo objeto que acaba ocupando a posição de destaque. No entanto, o objeto mencionado anteriormente continua disponível, podendo ser reativado a qualquer momento. Dessa forma, podemos perceber o quão



complexo pode ser o processo de compreensão do texto devido aos acréscimos de novas informações referentes ao inserido na introdução.

A escolha por determinados referentes na construção do texto envolve também fatores extralinguísticos (interlocutor, intenção comunicativa e contexto), o que colabora para criar vários efeitos de sentido, como “criticar algo, ressignificar um termo em evidência, causar humor” (COLAMARCO, 2014, p. 52). Assim, os processos referenciais deixam de ser compreendidos como elementos identificados por equivalência direta e são vistos como elementos que dependem de relação entre linguagem e sujeito.

No processo de progressão textual acionado pela referenciação, é importante observar a recategorização, que contribui para a construção do sentido, tendo em vista que as novas formas ativam certos conhecimentos que serão partilhados por meio de características dos referentes e que podem levar o interlocutor a construir uma nova imagem do referente introduzido. Segundo Koch (2005, p. 35), “Trata-se, em geral, da ativação, dentre os conhecimentos culturalmente pressupostos como compartilhados, de características ou traços do referente que devem levar o interlocutor a construir dele determinada imagem(...)”.

De maneira semelhante Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p.156) destacam que,

Em todo o texto, o locutor constrói a referência com base numa interpretação do mundo real, recategorizando a informação precedente ao acrescentar novas predicções, disponíveis, em diferentes graus, no conhecimento das pessoas, à medida que transcorre a interação.

Portanto, há diferentes processos referenciais que os participantes da interação utilizam para construção de sentidos e para a coerência dos textos produzidos. Neste artigo, trataremos apenas das anáforas diretas (AD), retomada direta ou parcial de um mesmo objeto de discurso. Ciulla e Silva (2008) e Cavalcante (2011) ressaltam que nas AD também pode ocorrer um apelo à memória discursiva e que pode haver um referente reformulado por meio de informações inferenciais, o que intensifica a ideia de que a construção da referência ocorre por meio de uma complexa relação de inferências.



Segundo Santos e Cavalcante (2014, p. 227), a correferencialidade é uma característica das AD, marcadas por expressões pronominais ou nominais: “casos em que há correferencialidade, em que se retoma total ou parcialmente [...] um referente no universo do discurso”. Portanto, os objetos de discurso sofrem transformações e recategorizações, e as AD promovem essa reformulação, por meio de mecanismos inferenciais, dependendo das intencionalidades e das características do gênero.

Crônica e humor

A crônica é um gênero textual que apresenta, em sua composição, fatos relacionados a situações humanas e que pode ser caracterizada como um texto passageiro, de divagação pessoal, que utiliza uma linguagem literária e está ligada a ideia de cotidiano. Sá (1987) e Candido (1992) consideram, em seus estudos, a crônica como um gênero que mistura o caráter jornalístico e literário em sua composição. Ao migrar do jornal para os livros, o registro que era passageiro transformou-se em um texto duradouro.

Para Candido (1992, p.13), a crônica “por meio dos assuntos, da composição solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade do dia a dia” e, assim, conquista o público leitor. Para o autor, na crônica, as características atreladas ao jornalismo e sua forma de produção não impedem a relação com a literatura. Já Ritter (2009, p. 10 e 11) defende que a crônica “cumpre com essa função jornalística de entretenimento, e é por isso que também apresenta uma natureza literária, pois o cronista recria o fato cotidiano por meio da leveza, da beleza, da poesia, da crítica, do humor”.

Dessa forma, o tom humorístico e, muitas vezes, irônico e desprezioso é uma das características desse gênero. Em relação às crônicas de Luis Fernando Verissimo, observamos que o autor tende a abordar os mais diversos temas, buscando retratar a realidade ou a situação de uma determinada época. Muitas vezes, Verissimo insere o leitor na história, de maneira informal, e utiliza o humor – por vezes irônico ou sarcástico – para retratar diversos assuntos de forma sofisticada, mas com uma linguagem coloquial e elegante, estabelecendo associações com o mundo real.



Bosi (1988) explica que o humor está relacionado a situações humanas e que cabe ao criador de uma mensagem com tom humorístico deixar transparecer a impotência da condição humana e revelar problemáticas do comportamento humano. Sendo assim, é comum associar o humor aos defeitos humanos, perceptíveis ou não, e, para efeito humorístico, tornar o exagero e o ridículo algo comum. Para Possenti (1998, p.37), “as piadas só ocorrem num solo fértil de problemas”.

Travaglia (1990) e Possenti (1998) apontam diversas situações em que o humor aparece e destacam algumas estratégias linguísticas que o provocam. Segundo Travaglia (1990), em narrativas, uma dessas estratégias é a criação de nomes de personagens ou descrição de personagens que podem ter como função criticar certos comportamentos humanos. Já Possenti (1998, p. 21) sugere que aspectos relativos a “sintaxe, morfologia, fonologia, regras da conversação, inferências, pressuposições etc.”, colaboram para o humor, embora também criam efeitos de sentido diversos em textos não humorísticos.

Nessa mesma perspectiva, Propp (1992, p. 32) afirma que a causa do humor pode ser de ordem histórica, nacional, social ou pessoal: “Cada época e cada povo possui seu próprio e específico sentido de humor e de cômico que, às vezes, é incompreensível e inacessível em outras épocas”. Sendo assim, em relação ao âmbito sociocultural e histórico, as diferentes camadas sociais de diferentes locais apresentam suas particularidades em relação ao humor e diferentes meios para expressá-lo. Na mesma linha de raciocínio, Possenti (2001, p.72) destaca que “uma língua funciona sempre em relação a um contexto culturalmente relevante e que cada texto requer uma relação com outros textos”. Essa afirmação explicaria por que um texto pode provocar riso para um determinado grupo social e não para outro, ou por que pode provocar riso em uma determinada época e não em outra.

Nos textos de Verissimo, é possível perceber as histórias relacionadas à realidade comum das pessoas, normalmente apresentando alguma situação cômica e crítica. Notamos, nas obras do autor, que o humor é muitas vezes uma forma de provocar reflexão sobre certos comportamentos sociais. Sobre a obra desse autor, Konzen (2002, p. 96) destaca que

A comicidade está entre as características constantes em suas narrativas – nas mais inusitadas formas. A



descontração em falar de qualquer tema e uma visão sólida sobre os fatos revelam análises inteligentes e precisas da vida cotidiana: a arte de Luis Fernando Verissimo reside, fundamentalmente, na capacidade de captar cenas, muitas vezes insignificantes à primeira vista, e torná-las visíveis e risíveis, pelo emprego de recursos diversificados.

Possenti (2010) acredita que o humor pode ser considerado um campo de estudo e pode ser produzido em diversos ambientes, por meio de diferentes organizações textuais, tratando de diferentes temas. Esse fenômeno tem sido visto como uma forma de análise de questões sociais, culturais e que são, portanto, de grande relevância para estudos de cunho psicológico, social, filosófico e também linguístico e textual-discursivo. Além disso, o humor pode estar associado a uma crítica ou denúncia social, abordando situações de preconceito, valores ou estereótipos. Dessa forma, é notável como o humor desempenha um papel social com a função de enfrentar o que já está estabelecido, o que o torna uma fuga para possíveis padrões de comportamento, de ações, de pensamentos e de culturas.

Por fim, notamos que o humor, seja mais sofisticado ou agressivo, lúdico ou sarcástico, é compreendido como uma maneira de discutir, apresentar, denunciar certos conflitos sociais, políticos e culturais, comportamentos sociais, de forma a promover reflexão crítica, sem se prender à censura ou julgamento negativo de determinada época. Por isso, constitui um campo de estudos com muitas possibilidades para os estudos linguísticos.

Anáforas diretas na crônica "Inimigos": um caminho para o ensino

A crônica "Inimigos", de Luis Fernando Verissimo, abaixo transcrita, apresenta a história da relação de um casal após o casamento. Destacamos as anáforas referentes aos objetos de discurso "Norberto" e "Maria Tereza".

Inimigos

O apelido de **Maria Tereza**, para **Norberto**, era **'Quequinha'**. Depois do casamento, sempre que queria contar para os outros uma de **sua mulher**, o Norberto pegava na sua mão, carinhosamente, e começava:



- Pois a **Quequinha**...
E a **Quequinha**, dengosa, protestava:
- Ora, **Beto**!
Com o passar do tempo o **Norberto** deixou de chamar a **Maria Tereza** de **Quequinha**. Se **ela** estivesse ao seu lado e **ele** quisesse se referir a **ela**, dizia:
- **A mulher aqui**...
Ou, às vezes:
- **Esta mulherzinha**...
Mas nunca mais **Quequinha**.
(O tempo, o tempo. O amor tem mil inimigos, mas o pior deles é o tempo. O tempo ataca o silêncio. O tempo usa armas químicas.)
Com o tempo, **Norberto** passou a tratar a mulher por **Ela**.
- **Ela** odeia o Charles Bronson.
- Ah, não gosto mesmo.
Deve-se dizer que o **Norberto**, a esta altura, embora a chamasse de **Ela**, ainda usava um vago gesto de mão para indicá-la. Pior foi quando passou a dizer ‘**essa aí**’ e a apontava com o queixo.
- **Essa aí**...
E apontava com o queixo, até curvando a boca com um certo desdém.
(O tempo, o tempo. Tempo captura o amor e não o mata na hora. Vai tirando uma asa, depois cura.)
Hoje, quando quer contar alguma coisa da **mulher**, o **Norberto** nem olha na direção. Faz um meneio de lado com a cabeça e diz:
- **Aquilo**...

Inicialmente, notamos que o objeto de discurso “Maria Tereza” é retomado por “Quequinha”, maneira carinhosa com a qual Norberto se dirige a sua esposa. Podemos observar, nesse caso, que o novo referente não significa apenas uma forma de um personagem se referir a outro, pois há uma representação de valor afetivo entre os personagens, ou seja, o objeto de discurso “Maria Tereza” foi recategorizado pela anáfora direta “Quequinha”, em que o uso do diminutivo representa o carinho que existia entre os personagens. Vale acrescentar, ainda, que o uso desse novo referente nos faz inferir sobre o tipo de relação que Norberto e Maria Tereza viviam antes e logo no início do casamento.

Em seguida, “Maria Tereza” é retomada novamente por outra anáfora direta: “sua mulher”. É possível perceber, na segunda retomada, o valor de posse presente na expressão. A personagem deixa de ser referida pelo nome ou pelo apelido carinhoso e é destacada por ser a mulher de Norberto.

No decorrer do texto, o uso das anáforas diretas “ela” e “a mulher aqui” mostra, nitidamente, o início de um distanciamento do casal, visto que o personagem Norberto não mais se refere a sua esposa com carinho, mas



como qualquer mulher. Esse distanciamento é reforçado pelo narrador no momento em que comenta sobre a passagem do tempo e a relação entre casais. Ao utilizar a expressão “a mulher aqui”, Maria Tereza deixa de ser uma pessoa especial e se torna, para Norberto, uma mulher sem significado em sua vida.

Em um próximo momento, o objeto de discurso “Maria Tereza” é mais uma vez recategorizado pelo referente “Esta mulherzinha”. Nesse caso, o uso do diminutivo sugere uma atitude pejorativa por parte do personagem Norberto ao referir-se a sua esposa. Diferentemente do que ocorre com o uso do diminutivo em “Quequinho”, que representa valor afetivo, no caso de “Esta mulherzinha”, o diminutivo representa a maneira negativa como a mulher passou a ser tratada pelo marido.

Um maior distanciamento do casal é representado pelo uso do pronome pessoal “Ela” e pela expressão “Essa aí”. Vale ressaltar que o pronome “Ela” é muito utilizado para retomar algum termo anteriormente mencionado. No entanto, no exemplo acima, é notável a carga de significado que o termo carrega, visto que o pronome não foi utilizado apenas como uma estratégia de coesão para evitar a repetição, mas para representar, de maneira gradativa, o distanciamento que vem ocorrendo no relacionamento dos dois personagens. Além disso, notamos que a recategorização que acontece com o uso da expressão “Essa aí” indica que a personagem Maria Tereza não é sequer denominada por seu marido, denotando um quase desprezo.

Por fim, como forma de concretizar o fim da relação entre o casal, “Maria Tereza” é retomada como “Aquilo”. O uso desse pronome demonstrativo mostra que a personagem passa a não ter nenhum significado para Norberto, torna-se algo sem identificação, sem nome.

Nessa trajetória, notamos que o distanciamento do casal é representado pelo uso das anáforas diretas a cada vez que Maria Tereza é recategorizada; o uso do objeto do discurso “Aquilo”, por exemplo, define o fim da relação entre o casal, visto que o homem não enxerga mais a mulher como uma pessoa, mas como algo sem valor para ele. Já o objeto de discurso Norberto é recategorizado apenas como Beto (na fala de sua esposa, no início do casamento) e, posteriormente, pela repetição do nome próprio e do pronome “ele”. Essa recategorização aponta para o leitor a



história do casal na perspectiva do marido, que em nenhum momento é criticado ou “coisificado”.

Ao analisarmos essa crônica, notamos que Verissimo apresenta uma crítica social em relação à forma como as pessoas lidam com o casamento, e o processo de referenciação foi essencial para explicitar essa crítica. Como já dito anteriormente, o humor, normalmente, está associado a relações humanas ou a algum aspecto humano, deixando transparecer a impotência do comportamento entre as pessoas e revelando problemáticas desse comportamento.

Um outro aspecto importante a ser apresentado nesse exemplo e também relacionado à questão do humor é o título da crônica, que reafirma e antecipa o distanciamento do casal, mas que não é percebido logo de início. Os leitores podem vir a achar o título incoerente ao iniciarem a leitura da crônica, no entanto, durante o texto, notamos que o casal se distancia a tal ponto de se tornarem inimigos.

Reafirmamos, portanto, que as estratégias de referenciação não são utilizadas de maneira aleatória ou ocasional, mas de forma pensada propositalmente para fornecer determinado sentido ao texto. Nesse caso, o distanciamento entre o casal ao longo da relação entre eles foi provado pela forma como o marido refere-se à mulher no decorrer do casamento. E a repetição apenas do nome do marido e do pronome pessoal “ele” reiteram o ponto de vista de Norberto a respeito da relação.

Em relação ao ensino, além de mostrar essas estratégias referenciais aos alunos, o professor pode analisar a crônica “Inimigos”, começando com um debate sobre o título, como atividade pré-textual (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2012), para estimular os alunos a refletirem sobre a temática do texto. Assim, os alunos criarão hipóteses que podem ou não ser confirmadas no decorrer da leitura. Quem seriam os inimigos? Por que são inimigos? O que causou a inimizade? Essas são algumas das perguntas que podem ser feitas em sala de aula.

Além disso, ainda a partir do título, o professor pode discutir com os alunos se um texto com esse título poderia ter marcas de humor. É importante também mostrar aos alunos que humor e riso nem sempre estão associados (cf. SANTOS, 2004), pois é comum os alunos acharem que humor significa “achar graça, gargalhar”. Um texto humorístico é aquele que



subverte as expectativas, acionando uma possibilidade de leitura que nem sempre é explícita, podendo ou não levar ao riso.

Voltando às anáforas, como atividade textual, é interessante mostrar aos alunos (mesmo sem usar nomenclatura) que, embora a cadeia anafórica *Maria Tereza>Quequinha>a mulher aqui>essa mulherzinha>ela>essa aí>aquilo* mostre elementos correferenciais (que retomam o mesmo referente), a ordem em que esses elementos aparecem no texto é essencial para a compreensão do enredo, para a percepção do desgaste do relacionamento do casal e para a construção do humor. O professor pode, ainda, destacar que, nesse caso, o humor advém de uma inversão do final feliz que se espera em histórias de amor, devido ao choque de realidade diante de uma relação amorosa que não devia levar ao riso, mas é apresentada de maneira humorística.

Ao analisar o desenrolar da narrativa, é importante atentar para as pistas textuais que reforçam o afastamento do casal reiterado pelas anáforas. Por exemplo, se no início do relacionamento Norberto pegava carinhosamente a mão de Tereza, ao final ele se refere a ela com um meneio de cabeça, o que reforça seu desdém pela esposa. Dessa forma, pode-se sugerir que os alunos elaborem um quadro e, ao lado de cada anáfora (*Quequinha, ela, essa aí, etc.*), listem outras pistas ("aponta com o queixo", "Faz um meneio de cabeça", etc.) que reafirmam esse distanciamento do casal, observando essas expressões são cada vez mais negativas à medida em que o tempo passa.

Ainda como atividade textual, o professor pode analisar, junto aos alunos, o efeito de sentido causado com o comentário do narrador que se encontra nos primeiros parênteses do texto, que funciona como uma forma de criticar um comportamento humano: com o aumento da intimidade, da convivência e com o desgaste da relação, as pessoas tendem a ter menos paciência, carinho e cuidado quando estão em um relacionamento. Nesse contexto, o professor pode ainda mostrar que o humor, muitas vezes, está associado à crítica aos comportamentos humanos e solicitar que o aluno identifique qual comportamento está sendo criticado na crônica.

Em seguida, o professor pode incentivar os alunos a identificarem a figura de linguagem presente nas frases "O tempo ataca o silêncio. O tempo usa armas químicas". Essa seria uma questão em que o professor poderia também trabalhar algumas características do gênero textual



crônica, como o uso da linguagem literária. Aliás, a própria repetição do termo "O tempo", em frases tão curtas com estrutura sintática semelhante (sujeito, verbo, objeto direto), causa um efeito de sentido de ênfase que merece ser discutido.

Finalmente, como atividade pós-textual, esta crônica nos permite refletir sobre a questão da mulher na sociedade. O professor pode propor que o aluno estabeleça um paralelo entre a desvalorização da mulher na sociedade e no próprio relacionamento a dois. Além disso, ainda sobre essa questão, é importante que o aluno perceba a passividade da mulher diante da forma como o homem se referia a ela.

Conclusão

Neste artigo, pretendemos mostrar como a análise de uma crônica de Verissimo pode ser levada para a sala de aula para sensibilizar os alunos a respeito de marcas linguísticas e textuais-discursivas que conduzem ao humor. As propostas listadas aqui são apenas sugestões que, com adaptações, podem ser apresentadas a turmas de ensino fundamental ou médio, em turmas regulares ou de EJA, dependendo do aprofundamento que se deseje na análise e da maturidade dos alunos.

Esperamos, com essas propostas, colaborar com o ensino de Língua Portuguesa, articulando leitura, análise linguística e produção textual. Esperamos, também, que com atividades como essas os alunos se sintam estimulados a conhecer a obra de Luis Fernando Verissimo, um dos mais famosos autores brasileiros contemporâneos.

Referências

BOSI, A. Um conceito de humorismo. In: BOSI, A. **Céu, inferno – ensaios de crítica literária e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988. p. 187-191.

CANDIDO, A. *et al.* **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas. Ed. da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/362492686/A-Cronica-o-Genero-sua-Fixacao-e-Suas-Transformacoes-No-Brasil>. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: sobre as coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: UFC, 2011.



- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CIULLA E SILVA, A. **Os processos de referência e suas funções discursivas: o universo literário dos contos**. 2008. 205f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
- COLARMACO, M. **Referenciação e construção de sentido nas fábulas de Monteiro Lobato e Esopo**. 2014. 189f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, I. G. V. Referenciação e organização argumentativa. In: KOCH, I.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p.7-34.
- KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- KOCH, I. G. V.; MARCUSHI, L. A. Processos de Referenciação na produção discursiva. **Revista Delta** [online]. São Paulo, v. 14, s/p. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501998000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.
- KONZEN, P. C. **Ensaio Sobre a Arte da Palavra**. Cascavel: Edunioeste, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- POSSENTI, S. **Os humores da língua**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- POSSENTI, S. O humor e a língua. **Ciência hoje**. v.30, n. 176, p. 72-74, 2001. Disponível em: <http://aescritanasentrelinhas.com.br/wp-content/uploads/2009/02/o-humor-e-a-lingua-texto.pdf>. Acesso em: 02 de janeiro de 2019.
- POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.
- PROPP, V. **Comichidade e riso**. São Paulo: Ática, 1992.
- RITTER, L. C. B. Gênero discursivo crônica: um estudo do contexto de produção. **V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Agosto 2009. Disponível em: <https://www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anaais/>



[arquivos/genero discursivo cronica um estudo do contexto de producao.pdf](#). Acesso em: 2 de janeiro de 2019.

SÁ, J. **A crônica**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

SANTOS, D. Z. **A importância do conhecimento prévio para compreensão do humor na publicidade**. 2004. 121f. dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, L. W. **Os paradidáticos e o ensino de leitura no 1º grau**. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

SANTOS, L. W.; CAVALCANTE, M. Referenciação: continuum anáfora-dêixis. **Revista Intersecções**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 224-246, Mai. 2014. Disponível em: http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/interseccoes/pdf/interseccoes_ano_7_numero_1.pdf. Acesso em 02 de janeiro de 2019.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. Uma introdução ao estudo do humor pela linguística. **D.E.L.T.A: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_uma_introducao_ao_estudo%20do_humor_pela_linguistica.pdf. Acesso em 02 de janeiro de 2019.



ASPECTOS DA HISTÓRIA DO ENSINO DE LITERATURA NOS PERIÓDICOS ACADÊMICOS BRASILEIROS¹

ASPECTS OF THE HISTORY OF TEACHING OF LITERATURE IN THE BRAZILIAN ACADEMIC JOURNALS

Sérgio Fabiano Annibal²
Gabriel Bosco Vaz da Silva³

RESUMO: Apresentamos resultados do mapeamento de artigos que tratam das tendências do ensino de literatura nas revistas *Educação e pesquisa* e *Leitura: teoria e prática*, no período de 1997 a 2016. Estabelecemos categorias para localizar melhor essas tendências, além de apontar teóricos com mais recorrência em cada uma dessas três categorias. Utilizamos abordagem qualitativa por meio de Análise Documental. Notamos predomínio de publicações sobre o tema no Sudeste/Exterior; em menor número no Centro Oeste e Sul. Finalmente, visualizamos as tendências nas movimentações do campo da Educação e das Letras, no que tange ao ensino de literatura e à formação de professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de literatura. Campo educacional.

ABSTRACT: We present some results of the mapping of articles that deal with the tendencies of literature teaching in the journals *Educação e pesquisa* and *Leitura: teoria e prática* since 1997 until 2016. We established categories to locate these trends and theoreticians with more recurrence in these categories. We use a qualitative approach through Document Analysis. We have a predominance of publications on the subject in the Brazilian Southeast and Foreign country; and smaller number in the Center West and South of Brazil. Finally, we visualize tendencies in the movements of those fields, reffers to teaching of literature and teacher education.

Keywords: Teacher education. Literature teaching. Field education. Academic magazines.

¹ Artigo recebido em 30/03/2019 e aprovado em 30/05/2019.

² Doutor em Educação, Mestre em Estudos Literários e Graduado em Letras pela UNESP/Brasil; Pós-Doutor pela Université de Cergy-Pontoise/França; Professor de Didática e Orientador no Programa de Pós-Graduação em Letras e no ProfLetras na UNESP/Brasil; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativas de Professores – Geplenn - UNESP/Brasil; e-mail: sergio.annibal@unesp.br.

³ Graduado em Letras pela UNESP/Brasil; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativas de Professores – Geplenn - UNESP/Brasil; e-mail: gabrielbvs@gmail.com.



Introdução

Este artigo visa apresentar resultados da investigação intitulada “Formação de Professores em Letras: o ensino de literatura em periódicos brasileiros”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP (Proc. [2016/12706-3](#)). O estudo se centra no mapeamento de artigos sobre ensino de literatura nos periódicos *Educação e pesquisa* e *Leitura: teoria e prática*, no período de 1997 a 2016.

A importância do levantamento das tendências do ensino de literatura em revistas científicas consiste em perceber aspectos do campo (BOURDIEU, 1983) da Educação e das Letras, o que implica levar em consideração o que se tem produzido sobre o ensino de literatura; quais são as principais metodologias e quais são os referenciais teóricos mais utilizados na composição de um discurso a respeito do ensino de literatura em periódicos brasileiros.

Ao discutir esse tema nas Letras, especificamente, na literatura é preciso reconhecer que o diálogo tem que ser realizado com a Educação, pois, a literatura é objeto, no entanto, ultrapassa as discussões circunscritas à crítica literária, à teoria ou à história da literatura e adentra pelos domínios do ensino e da aprendizagem deste objeto específico; com isso, a porosidade dos campos, característica geral para se pensar os campos do conhecimento, segundo Bourdieu (1983), vêm à baila, à medida que particularidades do campo da Educação e das Letras são mobilizadas não para um público especializado de críticos e teóricos da literatura, mas por professores e seus alunos que têm o desafio da materialidade do texto literário em suas mãos.

O ensino de literatura nos periódicos brasileiros

Com a finalidade de indagar o que se tem produzido sobre o ensino de literatura nos periódicos *Educação e pesquisa* e *Leitura: teoria e prática* (de 1997 a 2016), nosso questionamento inicial consistiu em quais metodologias adotar para abordar os artigos das revistas. Para isso, realizamos o levantamento de pesquisas realizadas por acadêmicos brasileiros e do exterior que trazem em comum a preocupação de estudar a produção científica.



A potencialidade da produção acadêmica é uma grande questão para pesquisadoras como Catani, Vilhena e Ferreira, cujas contribuições sobre o estudo de periódicos acadêmicos utilizamos neste resultado de pesquisa. A partir das contribuições de Catani e Vilhena (1992), por exemplo, elaboramos um repertório analítico para o estudo e catalogação dos artigos levantados nas revistas *Educação e Pesquisa* e *Leitura: teoria e prática*.

No que tange, especificamente, ao estudo de revistas, Catani & Vilhena (1992) enfatizam sobre a potencialidade das revistas e a importância do acesso e resgate dos dados produzidos no decorrer da investigação. A preocupação das autoras é com as revistas de ensino e no caso desse estudo a preocupação é com revistas acadêmicas/científicas, mas o que nos interessa, neste caso, é esta potencialidade que este tipo de estudo oferece para se compreender mais como os agentes dos campos reagem com os fluxos teóricos e metodológicos do debate acadêmico, no período de 1997 a 2016. Sendo assim, reiteramos a relevância desse tipo de *corpus* pelas palavras das autoras:

[...] acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida dessas revistas permite conhecer as lutas por legitimidade, que se travam no campo educacional. É possível analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam a instaurar as práticas exemplares (CATANI & VILHENA, 1992, p. 117-118).

As pesquisadoras afirmam a importância da organização dos dados, da construção do “repertório analítico e catálogos de referências básicas” para utilização na pesquisa. Desse modo, tendo em vista a importância do acesso aos dados, elas propõem que seja realizado esse trabalho, isto é, organização e resgate da imprensa pedagógica periódica e que seja norteado por duas diretrizes: a primeira consiste em uma investigação que parte do ponto de vista histórico, ou seja, na criação dos “repertórios analíticos”, que tem como objetivo informar sobre os conteúdos dos periódicos, registrar seu ciclo de vida e informações sobre seus colaboradores, assim como seus leitores, que compõem as movimentações do periódico. A segunda consiste no estudo específico ao “próprio periódico e sua produção”, sendo possível a reconstrução, em um



momento específico, do funcionamento e estruturação da revista, possibilitando o entendimento dos “movimentos” e da natureza das disputas dos agentes que compõem o campo.

Ao partir das contribuições de Catani e Vilhena (1992), propomos mapear as ocorrências sobre o ensino de literatura nos artigos levantados nas duas revistas acadêmicas, de 1997 a 2016. Como os artigos catalogados possuem distintos assuntos nesses dezenove anos de estudo, aplicamos os seguintes descritores a fim de melhor selecioná-los: ensino de literatura; literatura e ensino; ensino de literatura e tecnologias; ensino de literatura e mídias; literatura e mídias; ensino de literatura e formação de leitores; ensino literário e letramento literário.

É importante destacar que a seleção dos artigos não levou somente em conta a leitura dos títulos, mas também análise dos resumos, palavras-chave, assim como das considerações finais. Isso se justifica pela possibilidade de acessar um maior número de textos, sendo que alguns artigos não trazem, explicitamente, no título, a temática ensino de literatura, o que comprova a diversidade de abordagens a respeito da literatura e seu ensino.

A análise dos artigos, por sua vez, sucedeu-se a partir de alguns aspectos específicos, a fim de aperfeiçoar a apreensão dos conteúdos, isto é, optamos por realizar apreciação dos resumos e das considerações finais dos artigos com o intuito de compreender os discursos propagados nas revistas científicas a respeito do ensino de literatura. Essa metodologia empregada baseia-se nas fundamentações teóricas e metodológicas de Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002), às quais refletem acerca da relevância das pesquisas denominadas “estado de arte” e “estado do conhecimento”. Tais pesquisas (de caráter bibliográfico) possuem em comum o desafio de mapear e descrever o estado atual de uma determinada área de pesquisa: o que se tem produzido a respeito de um dado conhecimento, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que



formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p.258).

Nesse sentido, Ferreira (2002) aponta a diferença entre as pesquisas do “estado da arte” e do “estado do conhecimento”. A primeira equivale ao estudo de dissertações de mestrado e teses de doutorado. A segunda trata da análise de artigos de periódicos e publicações de comunicações em anais de congressos e de seminários. Diante disso, ressaltamos que esse estudo está inserido no campo das pesquisas do “estado do conhecimento” pelo fato de apresentar o objetivo de mapear artigos sobre o ensino de literatura.

Em sua tese de doutorado, “Pesquisa em leitura: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995” (1999), Ferreira realiza a leitura de dados bibliográficos, títulos e resumos de 189 dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre Leitura defendidas nos programas de Pós-Graduação em Educação, Psicologia, Biblioteconomia, Letras/Linguística e Comunicação.

Por meio desse estudo, Ferreira (1999) pondera ser possível organizar e interrogar uma produção a respeito da leitura no Brasil: a partir da análise de cada resumo levantado, torna-se possível propor tendências e detectar ênfases durante o processo de composição do discurso acadêmico em relação à leitura.

Apoiada na noção de gênero discursivo de Bakhtin (1997), Ferreira (2002) define o resumo como um dos gêneros do discurso relacionado ao campo acadêmico, com certas particularidades de produção e finalidades específicas. O resumo é tido como um “enunciado estável” determinado pelos agentes produtores, pela noção de acabamento do texto e pela relação dos parceiros comprometidos no processo de elaboração e recepção.

Desse modo, a partir das contribuições de Catani & Vilhena (1992) e Ferreira (1999), buscamos na análise dos resumos e das considerações



finais ter uma visão panorâmica, com o intuito de mapear as tendências do que vem sendo discutido a respeito do ensino de literatura nas revistas científicas, no que se refere aos anos de 1997 a 2016.

Com a finalidade de observar os aspectos de cada um dos textos, elaboramos um protocolo de leitura em periódicos, contendo as seguintes informações: título do periódico, título do artigo, autor, ano de publicação, filiações, resumo original, palavras-chave. Com essa organização tem-se uma base geral do *corpus*, indicando os caminhos percorridos no interior do campo para se debater a questão e, com isso, se percebe as tendências (o que se pensava, quais eram as preocupações, qual tônica dos discursos) acerca do texto literário e sua abordagem pedagógica. Todavia, por meio desse protocolo elaboramos um quadro com a relação dos títulos dos artigos, data de publicação, nomes dos autores e as suas filiações institucionais:

Relação dos artigos levantados em *Educação e Pesquisa e Leitura: teoria e prática*

<i>Educação e pesquisa</i>
1. Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino da literatura na França (2007), de Jean Varrier (Université Paris 8, França), Tradução de Neide Luzia de Rezende (Universidade de São Paulo);
2. <i>Literature and communicative competence: a wrong assorted matrimony?</i> (2014), de Ximena Troncoso Araos (universidade Católica de Maule, Talca, Chile);
3. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen (2015) entrevista com Max Butlen realizada (Cergy-Pontoise, França) por Belmira Oliveira Bueno e Neide Luzia de Rezende, doutoras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP);
4. O Partido Conservador e a educação literária no Império brasileiro 1841-1863 (2015), de Luiz Eduardo Oliveira (Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe).
<i>Leitura: teoria e prática</i>
1. A leitura e o espaço do prazer: um estudo sobre as práticas docentes (1997), de Angela da Rocha Rolla (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul);
2. A “leitura literária” e a outra nas vozes do currículo e dos programas (2005), de Antônio Branco (Universidade do Algarve, Faro, Portugal);
3. O ensino de literatura: ler, ouvir, colaborar e conhecer ou “O testamento de Clara” (2006), de Marly Amarilha (Universidade Federal do Rio Grande do Norte);
4. Literatura e ensino: notas quixotescas da fronteira (2008), de Maria do Rosário Longo Mortatti (Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo);
5. Ensino de literatura: a hora e a vez do leitor (2009), de Reginaldo Clecio dos Santos (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco);
6. Audiolivro: um suporte para a educação literária (2010), de Maria Salete Daros de Souza, Rubia Aparecida Celva e Vanessa Helvadjian (Centro Universitário de Brusque – Unifebe Santa Catarina);
7. <i>Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas</i> (2010), de Carolina Cuesta (Universidad Nacional de la Plata, Argentina);



- | |
|---|
| <p>8. Um problema de formação: reflexões sobre literatura, leitura e ensino (2011), de Renato Suttana (Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul);</p> <p>9. Escola e leitura: Carlos Drummond de Andrade no livro didático (2012), de Maria Amélia Dalvi (Universidade Federal do Espírito Santo – Espírito Santo);</p> <p>10. Por um ensino literário complexo (2014), de Francisco Neto Pereira Pinto (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil);</p> <p>11. Letramento inicial na formação inicial do professor (2015), de Maria Aparecida Lopes Rossi e de Selma Martines Peres (Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, Goiás);</p> <p>12. As dicotomias da leitura na educação básica: reflexões sobre o “literário” e o “não literário” (2016), de Ana Paula dos Santos de Sá (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo);</p> <p>13. Literatura na Educação Infantil: modos de trabalho com textos e possibilidades do desenvolvimento da capacidade criativa (2016), de Larissa Elizabeth Barros Brito e Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo).</p> <p>Fonte: (SILVA, 2018)</p> |
|---|

A partir desse quadro, quantificamos os artigos e os sistematizamos tematicamente, no período de 1997 até 2016. Notamos que *Educação e Pesquisa* apresenta um número menor de artigos que tratam do tema ensino de literatura em comparação com *Leitura: teoria e prática*. O primeiro periódico apresenta quatro artigos e o segundo apresenta treze artigos que abordam a temática estudada, isso se justifica pelo fato de *Educação e Pesquisa* não se restringir, especificamente, na Educação, às discussões sobre leitura; diferentemente de *Leitura: teoria e prática*, que tem como principal objetivo a circulação de pesquisas no campo de leitura.

Por meio do quadro que vem a seguir, nos atentamos às filiações institucionais dos autores dos textos mapeados. No período de 1997 a 2016, temos cinco ocorrências de estrangeiros e cinco de brasileiros da região Sudeste do Brasil; três no Nordeste, duas no Centro-oeste e duas na região Sul. Logo, notamos uma predominância nas filiações de autores, nos dois periódicos, estrangeiros e da região Sudeste (10 artigos de um total de 17) e apenas 7 textos divididos entre autores das regiões Nordeste, Centro-oeste e Sul:



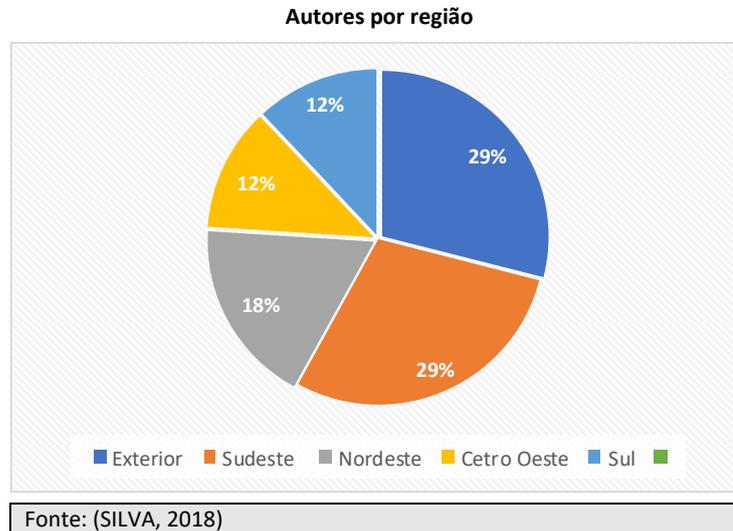
**Recorrência de publicação por região
(Autor, ano de publicação e filiação institucional)**

Exterior	Sudeste	Nordeste	Centro Oeste	Sul
(VARRIER, 2007), Université Paris 8, França.	(MORTATTI, 2005), Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo.	(OLIVEIRA, 2015), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe.	(SUTTANA, 2011), Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul	(ROLLA, 1997), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
(ARAOS, 2014), Universidade Católica de Maule, Talca, Chile.	(DALVI, 2012), Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.	(AMARILHA, 2006), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte.	(ROSSI/ PERES, 2015), Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, Goiás	(SOUZA; CELVA; HELVADJIAN) Centro Universitário de Brusque, Santa Catarina
(BUTLEN, 2015), Cergy-Pontoise, França.	(PINTO, 2014), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo.	(SANTOS, 2009), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco		
(BRANCO, 2005), Universidade do Algarve, Faro, Portugal.	(DE SÁ, 2016), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.			
(CUSTA, 2010), Universidad Nacional de la Plata, Argentina	(BRITO; ROCHA, 2016), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo.			
Fonte: (SILVA, 2018)				

Em seguida, no sentido de enfatizar a distribuição dos autores e do tema ensino de literatura nas diferentes regiões do país bem como as contribuições estrangeiras, por meio dos dois periódicos acadêmicos em análise, apresentamos um gráfico com a distribuição dos autores por região. Dos dezessete artigos levantados, temos os seguintes números: Exterior



31% (cinco artigos); Sudeste 31% (cinco artigos); Nordeste 18% (três artigos); Centro-Oeste 12% (dois artigos); Sul 12% (dois artigos).



A relevância desse procedimento quantitativo foi a de assinalar a distribuição de autores, seus respectivos centros de pesquisa e, sobretudo, suas contribuições na composição de uma formação discursiva a respeito do ensino de literatura no país e no exterior. Portanto, consistiu em reconhecer as instituições e sua parcela na construção de um estado do conhecimento acerca da literatura e seu ensino.

Já no sentido de levantar tendências do ensino de literatura, realizamos a categorização dos dados dos artigos selecionados para análise. Para isso, buscamos na análise do conteúdo métodos e metodologias, a fim de perceber tendências do ensino de literatura e, com isso, elaborar categorias presentes nos periódicos. A análise do conteúdo consiste em um método de estudo que visa extrair sentido de textos em suas mais diversas manifestações linguísticas; é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam aos discursos/conteúdos. (BARDIN, 1977, p.10).

A categorização se deu a partir da apreciação dos enunciados que compõem os títulos, as palavras-chave, os resumos e as considerações finais dos artigos levantados. Isso se justifica pela possibilidade de apreender uma formação discursiva como discutida em Maingueneau, apoiado por Pêcheux (2015, p. 81-82) de um *corpus*; e, por meio de organização metodológica



empreendida neste artigo, divulgar os enunciados que contribuem para uma formação ideológica do que consiste em ensinar literatura.

Portanto, a partir da relação dos temas (descritores) *ensino de literatura, literatura e ensino, ensino de literatura e tecnologias, ensino de literatura e mídias, literatura e mídias, ensino de literatura e formação de leitores, ensino literário e letramento literário*, buscamos divulgar a presença desses enunciados e, diante disso, perceber aspectos do campo educacional/literário (enquanto um espaço social comum marcado por um jogo de forças, no qual há produtores de um discurso a respeito do ensino de literatura), expressos nas revistas científicas.

Em seguida, apresentamos uma grelha⁴ para levantamento e apreciação dos dados dos artigos mapeados:

Grelha de categorização de artigos

Título do artigo mapeado	Título	Palavras-chave	Resumo	Considerações finais
Descritores para seleção dos artigos nas revistas científicas				
Ensino de literatura	(X)			
Literatura e ensino				
Ensino de literatura e tecnologias				
Ensino de literatura e mídias				
Ensino de literatura e formação de leitores				
Ensino literário e letramento literário				
(X) número de ocorrência dos descritores nos artigos levantados				
Fonte: (SILVA, 2018)				

A partir da aplicação dessa grelha em cada um dos artigos levantados, tornou-se possível realizar uma apreciação dos conteúdos desses textos (títulos, palavras-chave, resumos e considerações finais) e,

⁴ Optamos por manter grelha pelo fato de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro trazerem na tradução de *L'Analyse de Contenu* (1977), de Bardin, este termo. A obra apresenta diversos modelos de grelhas aplicadas em textos em suas mais diversas manifestações. Sendo assim, a grelha utilizada nesse estudo, por sua vez, foi inspirada nos exemplos metodológicos de Bardin para o estudo de textos.



com isso, levantar categorias do ensino de literatura nas revistas *Educação e pesquisa* e *Leitura: teoria e prática*.

Com essa sistematização, foram verificadas as seguintes categorias do ensino de literatura nos periódicos:

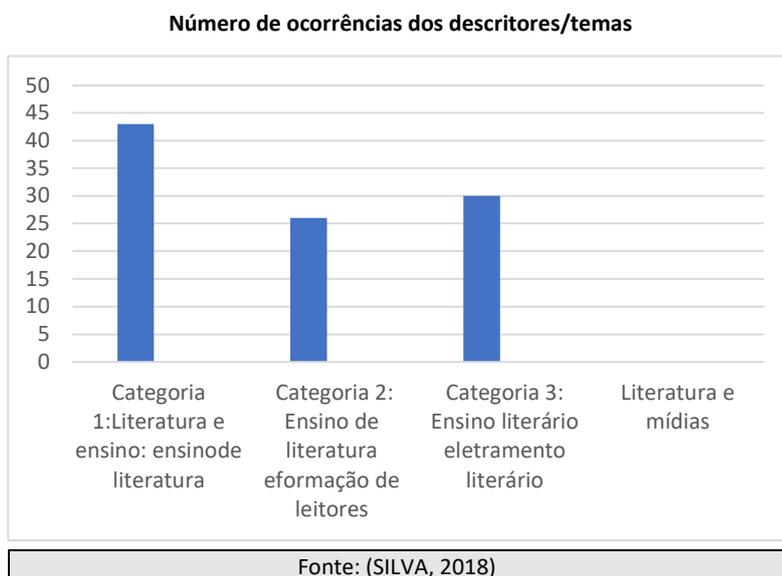
Categorias encontradas nos artigos dos periódicos

<p>Literatura e ensino: ensino de literatura (Descritores/temas ensino de literatura e literatura e ensino).</p>	<p>O ensino de literatura: ler, ouvir, colaborar e conhecer ou “O testamento de Clara” (2006); Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino da literatura na França” (2007); Literatura e ensino: notas quixotescas da fronteira (2008); <i>Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas</i> (2010); Escola e leitura: Carlos Drummond de Andrade no livro didático (2012); <i>Literature and communicative competence: a wrong assorted matrimony?</i> (2014); As dicotomias da leitura na educação básica: reflexões sobre o “literário” e o “não literário” (2016).</p>
<p>Ensino de literatura e formação de leitores (Descritores/ temas: Ensino de literatura e formação de leitores).</p>	<p>A leitura e o espaço do prazer: um estudo sobre as práticas docentes” (1997); Ensino de literatura: a hora e a vez do leitor (2009); Audiolivro: um suporte para a educação literária” (2010); Um problema de formação: reflexões sobre literatura, leitura e ensino (2011); Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen (2015); Literatura na Educação Infantil: modos de trabalho com textos e possibilidades do desenvolvimento da capacidade criativa (2016).</p>
<p>Ensino literário e letramento literário (Descritores/temas: Ensino literário e letramento literário).</p>	<p>A “leitura literária” e a outra nas vozes do currículo e dos programas” (2005); Por um ensino literário complexo (2014); O Partido Conservador e a educação literária no Império brasileiro 1841-1863 (2015); Letramento literário na formação inicial do professor (2015).</p>
<p>Fonte: (SILVA, 2018)</p>	

Realizamos, também, um gráfico contendo o número de ocorrências dos temas/descritores a partir dos títulos, palavras-chaves,



resumos e considerações finais dos artigos. Por meio deste gráfico, pudemos perceber a ocorrência de uma formação discursiva temática (MAINGUENEAU, 2015) do ensino de literatura.



Levamos em consideração os descritores “ensino de literatura” e “literatura e ensino” para constituir a categoria *Literatura e ensino: ensino de literatura*, que obteve 43 ocorrências. A junção do descritor “ensino de literatura” ao descritor “formação de leitores”, resultando na categoria *Ensino de literatura e formação de leitores*, totalizou 26 ocorrências. E, por fim, os descritores “ensino literário e letramento literário” decorreu na categoria *Ensino literário e letramento literário* com 30 ocorrências.

Destacamos que por meio do descritor “literatura e mídias”, não foi localizada nenhuma ocorrência para a palavra mídias; logo, não apontamos nos gráficos ou nas tabelas, com a finalidade de manter coerência ao descritor proposto para a busca. No entanto, encontramos, na leitura mais atenta dos artigos, a discussão da literatura em outro suporte, diferente do impresso, nos referimos ao caso da tecnologia audiolivro. Mas, o importante é chamar atenção para necessidade de ampliar o debate sobre a relação entre literatura e mídias/tecnologias, o que quer dizer considerar a questão das mídias e tecnologias como fenômenos sociais e culturais fundamentais para pensar ensino e aprendizagem em todas as áreas do



conhecimento. Isso, aliás, configura uma preocupação mundial, como as políticas “*numérique*”, na França, por exemplo, envolvidas nos desafios do ensino e da aprendizagem.

Os artigos da categoria *Literatura e ensino: ensino de literatura* consistem em problematizações e possíveis soluções para questão do ensino de literatura na Educação Básica e Educação Superior no Brasil e no Exterior. Visualizamos a categoria/tema “literatura e ensino” enquanto campo semântico das discussões do campo da Educação e das Letras. A partir da relação que se estabelece entre as palavras ensino de literatura, os artigos propõem transformações pedagógicas, políticas e institucionais para que possa haver uma ressignificação, por parte dos leitores desses textos, acerca da questão.

Assinalamos os artigos inseridos nesta categoria: O ensino de literatura: ler, ouvir, colaborar e conhecer ou “O testamento de Clara” (2006); Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino da literatura na França (2007); Literatura e ensino: notas quixotescas da fronteira (2008); *Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas* (2010); Escola e leitura: Carlos Drummond de Andrade no livro didático (2012); *Literature and communicative competence: a wrong assorted matrimony?* (2014); As dicotomias da leitura na educação básica: reflexões sobre o “literário” e o “não literário” (2016).

A partir da análise desses artigos, percebemos uma defesa da leitura literária de forma crítica: ensinar/literatura é promover criticidade, alteridade e subjetividade por meio da leitura das mais diversas manifestações literárias. O ensino de literatura baseia-se em criar um espaço de prazer com a literatura, estabelecendo leituras e estudos do texto literário.

Os artigos inseridos na categoria *Ensino de literatura e formação de leitores* trazem em comum a temática formação de leitores. Ao reconhecer a temática “formação de leitores” como categoria específica das discussões do ensino de literatura, tais artigos ponderam o que significa formar leitores de literatura e a importância de a comunidade acadêmica/educacional atentar-se a essa questão.

Os artigos inseridos nesta categoria intitulam-se: A leitura e o espaço do prazer: um estudo sobre as práticas docentes (1997); Ensino de literatura: a hora e a vez do leitor (2009); Audiolivro: um suporte para a



educação literária (2010); Um problema de formação: reflexões sobre literatura, leitura e ensino (2011); Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen (2015).

Há um discurso que visa legitimar a importância de formar leitores de literatura, o que implica contribuir para formação de um sujeito crítico e autônomo. Nesta perspectiva, cabe ao professor de língua portuguesa contribuir para aumentar a capacidade leitora dos alunos, direcionando as leituras, interpretações e visões dos textos literários escolarizados/não escolarizados.

Os artigos inseridos na categoria *Ensino literário e letramento literário* trazem em comum o tema do ensino literário ou letramento literário como discussão específica do campo da Educação e das Letras, no que diz respeito ao ensino de literatura. Tais textos abordam propostas metodológicas e teóricas para a literatura e seu ensino. São eles: A “leitura literária” e a outra nas vozes do currículo e dos programas (2005); Por um ensino literário complexo (2014); O Partido Conservador e a educação literária no Império brasileiro 1841-1863 (2015); Letramento literário na formação inicial do professor (2015).

Nessa categoria há a ponderação sobre a importância do ensino literário e do letramento literário na Educação Básica, o que significa proporcionar práticas culturais, de leitura letrada e de letramento literário. À educação literária cabe proporcionar ao aluno o desenvolvimento de competências para realizar a leitura e, conseqüentemente, possibilidades de crítica e de autonomia com o texto literário.

Todavia, para se pensar a respeito das três tendências, realizamos um levantamento dos teóricos que se repetem em cada uma das três categorias. Na primeira categoria, verificamos a predominância de teóricos como AMARILHA, M; BAKHTIN, M; CALVINO, I; CHARTIER, R; CUESTA, C; DALVI, M. A; ECO, E; HAWKING, S; LAJOLO, M; MORTATTI, M. R. L; ABREU, M; ALVAREZ, G; BOMBINI, G; BRANDÃO, H. M. B; CANDIDO, A; CHOPPIN, A; GALEANO, E; ISER, W; HOUDART-MEROT, V; MENDONÇA, M; SANT`ANNA, A. R; SCHOLE, R; VAN DIJK, T; ZILBERMAN, R.

Na segunda categoria, os estudiosos que aparecem mais de uma vez são Maurice BLANCHOT, M; EAGLETON, T; CHARTIER, R; ZILBERMAN, R. Já na terceira categoria, verificam-se BAKHTIN, M; BUESCU, H. C; CANDIDO, A; COELHO, M. C; KLEIMAN, A; MORIN, E; SOUZA, R. A; e ZILBERMAN, R. Tais



teóricos parecem ser os agentes centrais do Campo da Educação e das Letras no processo de composição de ideário a respeito da literatura e seu ensino.

Considerações finais

Após discussão sobre ensino de literatura e suas perspectivas nos periódicos acadêmicos *Educação e pesquisa* e *Leitura: teoria e prática*, no período de 1997 a 2016, pudemos organizar, sistematicamente, os artigos levantados em categorias que apontam tendências desse ensino nesses campos, a saber: *Literatura e ensino: ensino de literatura; Formação de leitor: ensino de literatura; Leitura literária: letramento literário*.

Ressaltamos, ainda, que no caso específico do tal diálogo entre o campo literário e o ensino, as perspectivas do ensino de literatura se aproximam muito do conceito de metodologias de ensino.

O levantamento permitiu abordar e discutir a respeito dos embates, produção de ideários e posicionamentos no interior dos campos da Educação e da Letras, tendo em vista recorrências do assunto e filiações de autores, por exemplo, propiciadas a partir de buscas realizadas por descritores como ensino de literatura; literatura e ensino; ensino de literatura e tecnologias; ensino de literatura e mídias; literatura e mídias; ensino de literatura e formação de leitores; ensino literário e letramento literário.

Dessa forma, destacamos artigos, em maior ou menor número, que tratam o ensino de literatura, o letramento literário, a formação do leitor e a leitura literária, no entanto, não encontramos artigos que abordem, diretamente, a relação do ensino de literatura com as mídias, o que temos é um debate isolado realizado sobre a tecnologia audiolivro, o que toca, enfim, na questão da literatura veiculada a um suporte diferente do impresso. Reiteramos, dessa forma, a necessidade de ampliar essa discussão.

Em relação à distribuição dos artigos e tendências sobre ensino de literatura, temos, dos dezessete artigos estudados, 31% de autores do exterior; 31% da região Sudeste; 18% da região Nordeste; 12% da Centro-Oeste; e na região Sul do Brasil, 12%.

Finalmente, fica-nos claro que entender as lógicas do campo nos permite perceber e compreender posições e confrontos sobre o tema



ensino de literatura e a partir daí buscar estratégias e posicionamentos mais definidos, no que se refere ao assunto e suas implicações com a sala de aula e a formação de professores de literatura.

Anexo: quadro de referência dos artigos mapeados

Revista Educação e Pesquisa			
BUENO, B. O; DE REZENDE, N. L. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen. Educação e pesquisa , São Paulo, v. 41, p. 543-564, 2015.	OLIVEIRA, L. E. O Partido Conservador e a educação literária no Império brasileiro (1841-1863). Educação e pesquisa , São Paulo, v. 41, p. 934-956, 2015.	TRONCOSO ARAOS, X. Literature and communicative competence: a wrong assorted matrimony? Educação e pesquisa , São Paulo, v. 40, p. 1015-1028, 2014.	VERRIER, J. Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino da literatura na França. Educação e pesquisa , v. 33, p. 207-213, 2007.
Revista Leitura: teoria e prática			
AMARILHA, M. O ensino de literatura: ler, ouvir, colaborar e conhecer ou “O testamento de Clara”. Leitura: teoria e prática , Campinas, n. 46, p. 25-30, 2006.	BRANCO, A. A "Leitura Literária" e a Outra nas Vozes do Currículo e dos programas. Leitura: teoria e prática , Campinas, n. 45, p. 5-15, 2005.	BRITO, L. E. B <i>et al.</i> Literatura na Educação Infantil: modos de trabalho com textos e possibilidades da capacidade criativa. Leitura: teoria e prática , Campinas, n. 68, p. 45-64, 2016.	CUESTA, C. Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas. Leitura: teoria e prática , Campinas, n. 55, p.5-11, 2010.
DALVI, M. A. Escola e leitura: Carlos Drummond de Andrade no livro didático. Leitura: teoria e prática , Campinas, n.58, p. 52-59, 2012.	DE SÁ, A. P. S. As dicotomias da leitura na educação básica: reflexões sobre o “literário” e o “não literário”. Leitura: teoria e prática , Campinas, n.66, p. 111-124, 2016.	DE SOUZA, M. S. D; CELVA, R.; HELVADJIAN, V. Audiolivro: um suporte para a educação literária. Leitura: teoria e prática , Campinas, n. 55, p. 28-36, 2010.	MORTATTI, M. R. L. Literatura e ensino: notas ¿quixotescas? Da fronteira. Leitura: teoria e prática , Campinas, n. 51, p. 25-31, 2008.
PINTO, F. N. P. Por um ensino literário complexo. Leitura: teoria e prática , Campinas, n. 62, p. 115-127, 2014.	ROLLA, A. R. A leitura e o espaço do prazer: um estudo sobre as práticas docentes. Leitura: teoria e prática , Campinas, n. 30, p.45-54, 1997.	ROSSI, M. A. L; PERES, S. M. Letramento literário na formação inicial do professor. Leitura: teoria e prática , Campinas, n. 65, p. 99-113, 2015.	SANTOS, R. C. Ensino de literatura: a hora e vez do leitor. Leitura: teoria e prática , Campinas, n. 53, p.24-30, 2009.
SUTTANA, R. Um problema de formação: reflexões sobre literatura, leitura e ensino. Leitura: teoria e prática , Campinas, n. 57, p. 66-77, 2011			



Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 2005.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de Estética. A teoria do romance**. São Paulo: Unesp, 1988.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOURDIEU, P. **Algumas Propriedades dos Campos. Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, Minas Gerais, v. 10, n. 20, p. 115-130, 1996.
- CATANI, D. B.; VILHENA, C. P. S. A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 37, p. 177-183, 1994.
- EDUCAÇÃO E PESQUISA. São Paulo: Ed. FEUSP, 1975. Anual.
- FERREIRA, N. S. A. **Pesquisa em leitura**: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. 1999. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, 2002.
- LEITURA: TEORIA E PRÁTICA. Campinas: Ed. Associação de Leitura do Brasil, 1982. Trimestral.
- MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SILVA, G.B.V. **Formação de professores em Letras**: o ensino de literatura em periódicos brasileiros. 2018. 76 f. Relatório Final FAPESP- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Iniciação Científica Proc. [2016/12706-3](#)) - Universidade Estadual de São Paulo, Assis- São Paulo, 2018.



FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEITURANDO AS FÁBULAS¹

LITERARY READER TRAINING IN CHILD EDUCATION: READING FABLES

Maria de Fátima Berenice da Cruz²

RESUMO: O presente artigo objetiva apresentar aos leitores uma discussão e conseqüentemente uma proposta sobre o ensino da leitura literária na Educação Infantil. Organizamos metodologicamente a discussão em duas sessões, a saber: a primeira discute, com base no psicodrama, o valor da espontaneidade das crianças na condução dos trabalhos. E na segunda sessão apresentamos uma proposta de leitura com fábulas, tendo como esteio didático os dispositivos leitores intercambiáveis. Assim, como reforço à discussão, o artigo salienta a profissionalização do docente leitor na produção de atividades leitoras para classes da Educação Infantil.

Palavras-chave: Leitura; Infância; Profissionalização

ABSTRACT: This article aims to present to the readers a discussion and consequently a proposal on the teaching of literary reading in early childhood education. We methodologically organize the discussion in two sessions, namely: The first discusses, based on psychodrama, the value of the spontaneity of children in the conduction of the work. And in the second session we present a proposal of reading with fables, having as didactic the devices interchangeable readers. Thus, as reinforcement to the discussion, the article emphasizes the professionalization of the reader lecturer in the production of reading activities for classes of early childhood education.

Keywords: Reading; Childhood Professionalization

¹ Artigo recebido em 15/03/2019 e aceito para publicação em 28/05/2019.

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, Líder do Grupo de pesquisa GEREL. E-mail. fatimaberenice@terra.com.br



O século XXI chegou com uma pertinente preocupação no tocante à formação do leitor. Escolas, Universidades, Secretarias de Educação, Conselhos e Centros de Pesquisa buscam entender como é possível desenvolver um projeto ou atividades que se destinem à formação do leitor e, mais especificamente, a formação do leitor literário. Vincent Jouve afirma que a Leitura é ao mesmo tempo uma experiência de libertação e de preenchimento (JOUVE, 2002:107). Na concepção de Jouve o leitor, emocionado pela paixão do texto, esquecerá por um momento os problemas e preocupações da sua existência e, ao mesmo tempo em que se dedica ao interesse pelo destino dos personagens, modificará o seu olhar sobre as coisas da sua vida.

A concepção de Jouve nos permite entender a força com que a leitura invade e percorre o âmago do sujeito leitor. Isso nos faz pensar na opinião de Paulo Freire (2005, p. 20) sobre o ato de ler. Segundo ele: “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Esses pressupostos nos dão condições, a princípio, para inferir sobre as condições de produção da leitura na escola básica e, principalmente, na Educação Infantil. Muito se tem discutido sobre a importância da leitura literária na formação do leitor que se encontra nas classes da Educação Infantil espalhadas pelo país. Essa discussão se contrapõe diretamente à defesa de um movimento de magicização³ do texto escrito para sujeitos alfabetizados, louvado por docentes das classes das séries iniciais, que apagam as possibilidades de consumo do texto literário por leitores que ainda não dominam o código escrito. É o que chamamos de porto de privilégios para poucos que detêm o saber letrado. Infelizmente esse é o grande malefício que a escola pode causar na vida de leitores principiantes, isto é, quando a escola privilegia a leitura apenas para aqueles sujeitos que dominam o código escrito, ela está aniquilando a possibilidade de convivências futuras que o aluno poderá vir a ter, de forma prazerosa, com o texto literário.

Assim, a defesa de uma leitura literária para classes da Educação Infantil pressupõe alguns quesitos básico na formação do professor leitor. Não basta municiar estudantes com textos literários diversos; o estudante

³ Sobre o termo magicização, ver: Paulo Freire, 2005, p. 18.



precisa antes de tudo ser contaminado pelo gosto da leitura a partir de narrativas contadas pelo professor. Na infância somos constituídos através de longas narrativas contadas por nossos pais; é por isso que a despeito das opiniões contrárias sobre narrativas moralizantes, o que defendemos aqui é a força, sem adjetivações, que a narrativa tem sobre o inconsciente coletivo do sujeito ouvinte. Desse modo, este artigo pretende desenvolver uma discussão em duas frentes, a saber: reforçar a importância da prática da leitura antes do domínio da escrita; e apresentar uma amostra de prática de leitura com fábula anterior ao processo de alfabetização. Essa proposta de práticas leitoras terá como base o método de vivências literárias.

O sentido da espontaneidade na prática da leitura

Antes de tudo, este trabalho se configura como um espaço de inquietações a respeito do ensino e aprendizagem da leitura nas séries iniciais. Existe um discurso peremptório de que a criança precisa dominar a escrita para adentrar ao mundo da leitura. Esse discurso desracionaliza a possibilidade de que dispõe professores, coordenadores e pais de inserir cada vez mais cedo a leitura na vida das crianças. Para não parecer uma defesa infundada e, por sua vez, romantizada, estabeleçamos portanto, um exercício de pensamento: desde o instante em que a criança nasce há nesse novo ser uma percepção e apreensão vivaz do ambiente em que ela convive. Palavras, sons, gestos e imagens são automaticamente captados pelo olhar sensível da criança no complexo jogo de compreensão do mundo.

Como poderíamos chamar essa introspecção do ambiente pela criança se não de “leitura do mundo” como nos alerta Freire? Em vista disso fica comprovado que a leitura precede a escrita e assim, precisa ter uma atenção especial da escola. Por isso, reforçar exercícios de oralidade é antes de tudo trabalhar com a complexidade cognitiva da criança, isto é: organizar o pensamento, a dicção, o movimento com o corpo, a autoconfiança, resultando no reforço do empoderamento da criança para a vida. Esse formato de produção leitora congrega elementos cruciais para que o indivíduo desate as amarras que prendem o seu desenvolvimento físico-motor.

Quando falamos em amarras produzidas pela escola estamos destacando algumas questões relacionadas com a pedagogia da leitura de textos literários tomadas como modelos metodológicos para as crianças que



estão iniciando a sua vivência literária. Um exemplo padrão é o formato como as aulas de leitura são ministradas, isto é, crianças em círculo e professores que leem o texto com raras interferências dos pequenos. Partindo desse cenário é que defendo que todo processo de produção de leitura exige um diálogo imanente entre o leitor e o texto (CRUZ, 2012, p. 67). Por essa razão é que não basta apenas o professor (a) conduzir a leitura. Faz-se necessário que o texto seja vivido no corpo da criança. E para isso é preciso firmar um pacto de leitura com os pequenos para que eles conheçam os personagens, descubram os detalhes das suas existências (o que gostam, o que têm medo, como se relacionam com os outros personagens), e de posse dessa investigação iniciem um trabalho de montagem da história. Muitos podem estar agora se perguntando: eu vou mudar o modo de contar a história? A criança vai conhecer primeiro os personagens? Como isso é possível?

Não vamos mudar a forma de contar a história, vamos aprofundar a forma de viver a história. Partimos do seguinte princípio: a criança contemporânea é magistralmente imagética. Independente de classe social (pobre ou rica), a criança do terceiro milênio já nasceu tendo a imagem como elemento coadjuvante em sua vida. Em virtude desse fato, se torna pouco produtivo o trabalho de leitura escolarizada que espera crianças ouvintes quietas, passíveis frente a leitura do docente. É por isso, que temendo possíveis frustrações didático-metodológicas que entendemos a necessidade de mudança desse formato de produção de leitura em sala de aula. Então, o trabalho com a leitura literária sairá do organograma fixo leitor e ouvinte e tomará o status de 'oficina de produção de bens literários'. Esse processo de leitura que chamo de oficina de bens literários, devidamente planejada, se desenvolve em várias fases, a saber: após escolher o tema de trabalho da unidade o docente cria as sessões de leituras⁴ que podem ser iniciadas com a contação da história pelo docente, em seguida as diversas versões pelas crianças, o estudo individualizado dos personagens para conhecer como eles são na história, a

⁴ **Leituras** é um neologismo criado por mim conjugando as palavras **Leituras** e **Vivências**. Não acredito em aulas de leitura. Mas creio que é possível criar vivências literárias em sala. Essa expressão (Vivências Literárias) foi alcunhada por mim em 2008 quando desenvolvia experiências de Leituras Literárias na Educação de jovens e Adultos.



montagem teatral da história, a organização de musical, a confecção do vestuário dos personagens, a confecção do cenário e, por fim, a produção de desenhos, pinturas sobre a história trabalhada.

Na concepção de Marta Pires Relvas (2009, p.113) “Educar a emoção é a habilidade relacionada com o motivar a si mesmo e persistir mediante frustrações, controlar impulsos, canalizando emoções para situações apropriadas, motivar pessoas, ajudando-as a libertarem seus melhores talentos”. Dando continuidade ao seu posicionamento, Marta Pires pergunta: “A escola tem desenvolvido esta tarefa?” Acredito que a escola precisa passar por um processo de profissionalização do trabalho docente. Não podemos mais em pleno século XXI produzir leitura e escrita como fazíamos nos anos 70 do século XX. As demandas sociais de crianças, jovens e adultos são muito mais complexas em nossos dias e a escola deve se destacar como força motriz de condução das relações intersubjetivas e intrassubjetivas. Essas relações exigem um educador ético que perceba sensivelmente o estudante como um parceiro de trabalho capaz de produzir pelos mais variados caminhos.

Rheta DeVries e Betty Zan (1998, p. 67) afirmam que: “o professor precisa ter uma atitude de respeito pelas crianças e pelos seus interesses, sentimentos, valores e ideias” É com essa preocupação de criar na escola um ambiente ético que respeite a opinião do leitor-aluno, que permita a sua inserção direta no texto e o seu envolvimento com os personagens, que em artigo semelhante, já publicado trago uma discussão sobre a importância da prática de vivências literárias na primeira infância. E desse modo eu destaco:

É sabido que durante a primeira infância a criança passa por processos de desenvolvimento, influenciados substancialmente pela realidade em que está inserida. Tais processos correspondem a o crescimento, amadurecimento cerebral, aquisição motora e desenvolvimento da aprendizagem social e afetiva. Isso nos leva a crer que é de fundamental importância a escola criar condições lúdico-leitoras que possam auxiliar no desenvolvimento da criança na sua primeira infância, pois contribuirá para que ela tenha maior probabilidade para se tornar um adulto mais equilibrado, produtivo e realizado. (CRUZ, 2018, p. 187).



Defendo tão somente que a escola perceba que não estamos mais lidando com crianças dissociadas da realidade circundante. A criança contemporânea é um ser que modifica a realidade vigente como ser construtor e participativo. Os signos que se apresentam às crianças são apreendidos de forma muito rápida e imediatamente são transformados em mapas conceituais articulados a o universo da linguagem de que eles dispõem. Nesse sentido, a escola precisa caminhar a passos largos para dar conta dessa nova, ininterrupta e indissolúvel conectividade produzida pelo mundo tecnológico e consumida pela criança desde a mais tenra idade. O que quero salientar é que a escola precisa se apropriar e valorizar a leitura literária para as crianças antes da aquisição da escrita. A espontaneidade inerente ao desenvolvimento infantil pode ser uma aliada na produção da leitura literária na primeira infância.

Para melhor defendermos a importância do estímulo à espontaneidade da criança enquanto promoção do Ato Criador na sala de aula, faremos um percurso pelos estudos de Jacob Levy Moreno acerca dos processos de preparação para os Estados Espontâneos do sujeito na primeira infância. Para Moreno (2016, p.99) “a espontaneidade e a criatividade são consideradas fenômenos primários e positivos preparados pelo organismo em *status nascendi*”. Logo, podemos entender que a criança diferente do adulto, possui arranques-físicos que acompanham-na desde a vida uterina, fazendo-a criar atos espontâneos de sobrevivência. O adulto por sua vez vive na civilização de conservas e nesse caso a espontaneidade é negada ou negligenciada.

Mas voltando a Levy Moreno, ele afirma que “o sentido de espontaneidade, enquanto função cerebral, mostra um desenvolvimento mais rudimentar que qualquer outra função fundamental do sistema nervoso central” (2016, p.97). Moreno afirma ainda que em condições racionais o bebê humano não teria condições reais de nascer aos nove meses, visto que ele, diferente de outros primatas, não teria ainda as condições orgânicas para cuidar de si mesmo. Contudo, a contrapelo da inadequação orgânica, o bebê humano se mantém alerta em virtude do fator da espontaneidade e vincula a sua energia espontânea ao novo habitat, a que Moreno chama de “placenta social” (2016, p.114). Mas por que precisamos retomar os primeiros anos de vida do ser humano para falarmos de leitura literária na Educação Infantil?



Quando Levy Moreno analisa os efeitos patológicos dos artefatos mecânicos (o uso do brinquedo), ele nos alerta para um fato que em certa medida é preocupante, isto é, o isolamento da criança no mundo inanimado das bonecas e dos brinquedos. Há para ele um período em que os brinquedos desempenham um papel importante na vida da criança e a boneca, por exemplo, em virtude de sua semelhança intencional com seres humanizados, pode ser amada ou odiada em demasia e que, por sua vez não pode amar nem revidar. Para ele essa *vida morta* do brinquedo deveria preocupar pais e educadores a pensarem formas de não permitirem o isolamento da criança junto a esses objetos inanimados. Assim, ele enfatiza a participação direta dos egos auxiliares sensíveis (pais, educadores...) que acompanham e equilibram os extremos do amor e do ódio durante o Ato de brincar. Nesse ponto do desenvolvimento infantil, entra o aquecimento preparatório para o encontro com o mundo onírico e imaginário da linguagem literária. A literatura infantil na escola e na família é o fator de equilíbrio entre o universo real e imaginário da criança, pois ao mesmo tempo em que favorece o despertar da espontaneidade infantil, permite o adestramento das injunções primitivas do ser humano.

Nesse sentido o trabalho com o texto literário infantil, seja na escola ou na família exerce um papel fundamental na constituição do mundo cognoscente da criança porque promove o Adestramento da Espontaneidade⁵. Moreno cita como exemplo prático de adestramento o desenvolvimento do espírito de grupo. Naturalmente a criança se envolve rápido com os seus pares (fator de espontaneidade), mas o espírito de grupo precisa ser mediado pelo educador através de mecanismos criativos que estimulem o Ato Criador da criança. O trabalho com o texto literário é de certo modo um grande coadjuvante nessa tarefa. Por exemplo: observa-se que o currículo da escola infantil limita-se a promover atividades lúdicas como canto, dança, pintura, mas quando analisamos de forma acurada esse formato, observamos que a técnica *do fazer* supera o método de *como fazer*, isto é, as atividades chegam magistralmente prontas e organizadamente cronometradas para o tempo disposto pela escola. Agora

⁵ Sobre os conceitos de Adestramento e Espontaneidade, ver: o papel do adestramento e da espontaneidade em psicoterapia, In: Psicodrama, 2016.



pergunta: como podemos identificar as demandas individuais das crianças se os pacotes foram elaborados para um todo? Como podemos avaliar o desempenho dos pequenos se não os conhecemos em suas idiossincrasias?

Concordo com Levy Moreno de que o equívoco da teoria educacional de Rousseau na orientação do desenvolvimento infantil focada no retorno à natureza foi absorvido pela escola infantil, impedindo que se desenvolvesse para as crianças atividades que estimulasse sua capacidade participativa, questionadora e elaborativa. Comumente, nós professores apresentamos em reuniões escolares propostas de trabalhar o texto literário em consonância com a realidade da criança. Essas discussões fabulosas logo são desvanecidas nas primeiras dificuldades de condução do objeto proposto. Então, o que dificulta o desenvolvimento da vontade docente de mudar as regras desse jogo falido? Penso que é a falta de proposições claras para o redimensionamento do currículo da escola infantil que sabemos não ter mais êxito. Contudo, ao exigirmos do docente sua participação ativa no redimensionamento do currículo da Educação Infantil, devemos lembrar que se faz necessário o investimento na profissionalização docente. O docente só poderá intervir no currículo que trabalha se lhe for oferecida continuamente uma formação que possa lhe conferir uma prática reflexiva do fazer pedagógico. A esse respeito Philippe Perrenoud afirma que:

A formação na prática reflexiva não é o único trunfo, mas é uma condição necessária. Para assumir sua autonomia e reivindicá-la *a fortiori*, é preciso poder dizer: “Em algum momento terei de tomar decisões difíceis e não poderei me esconder atrás das autoridades ou dos especialistas. Mas sei que vou conseguir, ainda que nem imagine atualmente o que vou fazer, pois acho que domino os meios de analisar a situação e de escolher o caminho correto”. Nenhum profissional está protegido da dúvida, do fantasma do erro fatal; ele sabe que não é infalível; contudo, sua confiança em seu discernimento é suficiente para enfrentar o risco com mais satisfação do que com medo. (2002, p.57)

Esta é a razão pela qual devemos investir na formação do professor, visto que imbuído de um conhecimento sobre o seu território de trabalho, o docente irá direcionar o seu pensamento para um projeto consubstanciado de prática leitora para a primeira infância, considerando os



esquemas lúdicos e espontâneos que atendem à necessidade leitora do aluno. Vale salientar que nessa proposta de formação docente, o aluno deve aparecer, junto com o professor, como protagonistas das histórias de leituras construídas na sala de aula. Essa postura reflexiva que o professor adotará, o tornará capaz de teorizar a própria prática e, desse modo, ele terá condições de perceber as suas disfunções no fazer pedagógico, servindo portanto, para montar um esquema de auto-avaliação, reutilização e reconstrução de práticas e saberes diários do ensino da leitura literária nas classes de Educação Infantil.

Como já foi exposto anteriormente, a leitura de mundo é uma prática que começa desde muito cedo em nossas vidas e dessa prática construímos a nossa própria história. “Neste sentido, homem e leitura são organismos vivos que sobrevivem desafiando as leis da física, pois ocupam, incontestemente, o mesmo espaço ao mesmo tempo” (CRUZ, 2012, p. 67). É por esta ótica que insistimos na proposição de que o ensino da leitura literária na escola deve iniciar muito cedo e com um formato diferenciado do que se tem hoje em dia. Perceber a leitura literária como entremeio do mundo real e o mundo imaginário da criança é condição *sine qua non* para que a escola invista em um novo currículo, em novas práticas leitoras e numa boa formação de professores para que os pequenos possam iniciar um convívio saudável, e prazeroso com o mundo mágico da leitura literária. É por acreditar nesta concepção de prática de leitura na vida da criança, que pretendemos construir e apresentar aos leitores uma proposta de leitura prazerosa com o gênero fábulas.

Construindo leituras prazerosas

Diferente do adulto, a criança pequena quando está diante de um livro de histórias vê muito mais do que um amontoado de papel. Curiosa e minuciosa, ela mexe na capa, cheira o livro, pergunta sobre cores, imagens, vê e inventa outras histórias, sem qualquer apego ao que está disposto arbitrariamente no livro que lhe é dado. A esse enamoramento abrupto chamamos de espontaneidade. A espontaneidade da criança é muito produtiva porque ela não se limita a amarras convencionais de tempo, espaço e métodos. Contudo, todos esses quesitos podem ser utilizados *a posteriori* na condução dos trabalhos como recursos de adestramento planejado. Vimos na sessão anterior que o ensino da leitura literária para



infância requer duas questões básicas; a) a formação do professor; b) e a promoção de uma arquitetura viável para que o aluno adentre ao mundo da leitura.

Nesta sessão faremos um pequeno exercício reflexivo sobre a prática de leitura literária com fábulas e mostraremos as diversas possibilidades que o texto literário nos oferece para criarmos os espaços de leituras prazerosas. Muito embora defendamos um formato de ensino literário diferenciado de práticas sistematizadoras por vezes usadas no cotidiano escolar, não podemos negar que existe um pacto velado entre a escola, enquanto instituição formadora e a literatura, enquanto canal dessa natureza formativa. Regina Zilberman (2003, p.25) corrobora esse pensamento ao dizer que: “De fato, tanto a obra de ficção como a instituição de ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual dirigem”. Mas ela salienta também a importância de uma nova arquitetura para o ensino da literatura ao dizer:

Não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente; se está a seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional. É a partir daí que se pode falar de leitor crítico. (2003, p. 29).

Há constantemente nos interstícios da escola um discurso diagonal que fomenta o conceito de fracasso. Fracasso do aluno por não apresentar habilidades e competências para leitura e escrita; e fracasso do professor por não atender as determinações técnicas e insalubres de gestores distantes da vida de sala de aula. Se formos avaliar com maior propriedade e profundidade o conceito de fracasso, veremos que no sentido socioeconômico o aluno pobre que frequenta as nossas escolas, vive cotidianamente, em sua maioria, um contexto de desafeto, violência urbana, descaso social, informação escolástica precária e desestímulo para com a educação escolar. Ao chegar à escola ele encontra professores detentores do saber absoluto, aulas desvinculadas de sua realidade e, portanto desinteressantes, discursos moralizantes distantes de suas perspectivas de vida e descaracterização da sua cultura local. Estas duas



substâncias (vida social do aluno e contexto escolar que frequenta) gera uma reação química violenta e perniciosa no seu processo de ensino e aprendizagem. O mais interessante é que a mesma escola que fomenta esse discurso do fracasso, não consegue perceber e/ou criar antídotos que minimizem essa reação química discursiva nefasta.

Nós, professores temos a possibilidade em nossas mãos de criar condições efetivas e afetivas de promover um ambiente de sala de aula que favoreça o empoderamento do sujeito aprendente de forma que ele perceba a situação difícil vivida no seu contexto social e encontre ferramentas na escola que o possibilite a desbravar a sua condição de vida através de um olhar sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Esse trabalho que pode ser promovido pela escola deve ser iniciado desde a Educação Infantil através de atividades tridimensionais de leitura, isto é, perceber o Eu, o Outro e o Mundo, tendo o texto literário como seu binóculo de atuação preceptora. Eis, portanto, a importância de um trabalho com o texto literário desde a mais tenra idade. Aulas técnicas, moralizantes, desvinculadas da realidade do aluno, promovidas de forma unilateral, sem a participação ativa e consciente da criança, não cabem mais em nosso século. A escola não precisa e não deve permanecer no século XIX. A escola precisa, sem perder o seu lugar formativo, acompanhar e atender as demandas do século XXI, visto que o estudante contemporâneo apresentam, mesmo que de forma tímida, um olhar mais aguçado para a realidade que o cerca. E desse modo, a inércia que insiste em permanecer no ambiente escolar precisa ser debelada através de práticas leitoras que conduzam a reflexão, a comunicação, a corporeidade, a escrita, a oralidade e o Ato Criador.

Com o intento de pensarmos a promoção do Ato Criador do estudante, traçaremos alguns passos de vivências literárias, tendo como gênero de análise a Fábula. Não cabe aqui discutirmos o gênero fábula enquanto noção da teoria literária, visto que a intenção é mostrar possibilidades de promoção de práticas leitoras com os mais variados públicos. Nesse texto elegemos apresentar atividades literárias a que chamaremos de **Dispositivos Leitores Intercambiáveis** a ser desenvolvidos com crianças da Educação Infantil que ainda não dominam o código escrito, mas que possuem a espontaneidade necessária para serem interventoras de reflexões críticas. Para isso, apresentaremos a fábula, intitulada “O lobo e a cabra”, para a qual utilizaremos alguns dispositivos leitores possíveis de



desenvolvimento na consecução de práticas de leitura literária na educação infantil.

O lobo e a cabra

Um lobo viu uma cabra pastando em cima de um morro muito alto e, como não tinha condições de subir até lá, resolveu convidar a cabra a vir mais para baixo.

– Minha senhora, que perigo! – disse ele numa voz amiga. – Não seja teimosa, desça daí! Aqui embaixo está cheio de comida, uma comida muito mais gostosa.

Mas a cabra conhecia os truques do esperto lobo.

– Para o senhor, tanto faz se o capim que eu como é bom ou ruim! O que o senhor quer é *me* comer!

A fábula em epígrafe será desenvolvida a partir de Dispositivos Leitores intercambiáveis, utilizados na montagem de uma aula de leitura literária. Desse modo, a configuração da atividade ocorrerá da seguinte forma: o docente cria a roda de conversa sobre o gosto das crianças por animais, inquirindo-os acerca das suas vivências com seus animais domésticos ou animais de vizinhos. Em seguida pergunta se as crianças conhecem Lobos e Cabras e na sequência apresenta gravuras dos referidos animais. As crianças nesse momento são estimuladas a falarem o que pensam dos animais elencados, destacando características físicas ou comportamentais dos animais. Ao fim desse momento de liberdade discursiva das crianças, o docente inicia, com postura leitora, a leitura da fábula “O lobo e a cabra”. Após a leitura as crianças são promovidas a consultoras da história e, assim, farão uma análise dos dois personagens seguindo o seu padrão de consciência, sem qualquer interferência do docente mediador, que se manterá no papel de ouvidor.

Terminados esses dois primeiros dispositivos, as crianças são divididas em dois grupos (G Lobo) e (G Cabra) para construir e/ou materializarem os seus pensamentos a respeito do personagem trabalhado por seu grupo. O (G lobo) elaborará desenhos sobre o lobo e o (G cabra) fará uma colagem a partir de gravuras de revistas. Em seguida os dois grupos se unem para encenarem o texto a partir da percepção que tiveram da história. Como vimos, foram criados alguns dispositivos leitores que se intercambiam para que haja o desenvolvimento intelectual, comunicacional e emocional da criança enquanto sujeito do seu Ato Criador. Naturalmente os docentes



da educação infantil iniciam o trabalho com o texto a partir da leitura da história. Entretanto, como podemos promover o empoderamento intelectual da criança se não a colocamos como sujeito ativo da sua criação? Considerando esta questão, entendemos que a prática da leitura inicia a partir do envolvimento da criança com os fundamentos da história. Por isso a necessidade, antes do início da leitura, de pedir que ela fale sobre o seu envolvimento com os animais (personagens da fábula); através da promoção da abertura do diálogo e do manuseio de gravuras que retratem os personagens que serão trabalhados.

Após estarem emocional e afetivamente envolvidas com o contexto da história, inicia-se portanto, a leitura do texto seguida de outros dispositivos leitores, utilizados como elementos formadores do desenvolvimento intelectual, emocional e afetivo da criança. No momento que a criança se integra à história através da produção de pinturas, desenhos, colagens, dramatização, criação de cenário, criação de vestuário, organização da apresentação e reflexão sobre as atividades desenvolvidas, o texto deixa de ser um mero instrumento de apreensão de leitura e passa a ser uma leitura prazerosa, porque é uma vivência real do texto como construtor e reconstrutor da história “lida”. Esta fábula escolhida foi uma amostragem de como é possível realizar um trabalho diferenciado com o texto literário a partir de atividades que sejam efetivamente elaboradas pela criança. E desse modo podemos observar que, mesmo usando o adestramento didático oriundo dos dispositivos leitores intercambiáveis, a espontaneidade da criança é alimentada pela relação ética, afetiva e respeitosa com que é tratada pelo docente no momento de desenvolvimento da atividade de leitura.

Segundo Jauss, (1979, p.43), “a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra, ela só se realiza na compreensão fruidora e na fruição compreensível”. O docente deve ser responsável por promover essa compreensão fruidora na vida escolar da criança. Pois se temos consciência de que o texto é feito para o leitor e este lançará sobre a obra os sentidos que constroem e reconstroem a sua história, faz-se necessário que mudemos a nossa forma de abordagem didática sobre o planejamento das aulas de leitura para educação infantil, visto que é na primeira infância que encorajamos ou não a criança para a prática de leitura.



Assim, mediante as redefinições de paradigmas da modernidade ocorridas no século XXI, cujo perfil atual é a democratização de acesso à leitura, a transformação da educação histórico-humanista numa formação profissional e a revisão da autoimagem da ciência como proposta de desestabilizar as metas-narrativas contadas do ponto de vista do vencedor, é que propomos uma atividade literária para crianças, cujo princípio é estabelecer um amálgama entre autor-obra-leitor, criando uma simbiose entre docência, método e leitores. Tal reivindicação é pauta constante nas discussões entre teóricos da educação, literatos e educadores preocupados com a recepção que os leitores terão ao defrontar-se com o texto literário. A este respeito Leiva de Figueiredo Viana Leal⁶ diz: “sempre que se busca estabelecer relação entre leitura e escola, e considerando a escola como espaço de mediações possíveis, surge, conseqüentemente, a questão que move a prática pedagógica: é possível a escola ensinar a ler? É possível, mais recortadamente se indagando, ensinar a ler literatura?”⁷

Esta é, portanto, a preocupação dos teóricos da educação a respeito da leitura escolarizada; ela é um fato que deve ser mais discutido para encontrarmos propostas mais claras, que redefinam a prática de leitura na escola como uma atividade de prazer que envolva alunos, pais e professores, pois é a partir deste processo integrador que futuramente, juntos, poderemos responder: como lemos? Como entendemos o que lemos? Certamente neste momento não pretendemos responder a estas questões, mas a discussão tecida nesse texto teve como objetivo maior deixar essas inquietações em professores, pais, coordenadores pedagógicos e todos aqueles que entendem a criança como um ser espontâneo, vivaz e aberto a todo e qualquer aprendizado que a sua realidade lhe proporcionar.

Referências

CRUZ, M. F. B. **Leitura Literária na Escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.

⁶ Membro assessor do Projeto Pró-leitura/MEC e pesquisadora do CEALE-FaE/UFMG.

⁷ Trecho do texto “Leitura e formação de professores”. In: *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*, organizado por: Aracy Alves Martins Evangelista. Editora Autêntica, 2003.



CRUZ, M. F. B. Letramento literário emancipatório para educação infantil: um olhar sobre o Projeto Aprender, Brincar e Cantar com a turma do Sítio do Picapau Amarelo. In: PEREIRA, Á. S.; CRUZ, M. F. B.. PAES, M. N. M. **Letramentos, Identidades e Formação de educadores**: imagens teórico-metodológicas de pesquisa sobre práticas de letramentos. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2018.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre, Artmed, 1998.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUVE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

MORENO, J. L. Princípios da espontaneidade: teoria da espontaneidade do desenvolvimento infantil. In: **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 2016.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RELVAS, M. P. **Neurociências e Educação**: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.



O LUGAR DO CORDEL NO LIVRO DIDÁTICO: REFLEXÕES E ANÁLISE¹

THE PLACE OF CORDEL LITERATURE IN THE TEXTBOOK: REFLECTIONS AND ANALYSIS

Márcia Regina Curado Pereira Mariano²

Francisca Amanda dos Santos³

RESUMO: O presente trabalho objetiva refletir sobre o espaço destinado à literatura de cordel no livro didático, a partir da análise de parte de uma unidade do livro *Português Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, como também relacionar tal abordagem com as práticas de leitura e escrita da língua materna. Para isso, adotamos a perspectiva sociointeracionista de linguagem com base em Bakhtin (2003); considerações linguísticas e discursivas com Fiorin (2002) e Orlandi (2012); Pfeiffer (2003) e Serrani (2005) para a discussão sobre leitura, escrita e ensino de língua. Ademais, apresentamos algumas proposições de Marinho e Pinheiro (2012) em relação ao trabalho com o cordel em sala de aula e o estudo crítico realizado por Luciano (2012) sobre essa literatura. Por fim, observamos como o cordel ainda ocupa um lugar secundário no livro didático analisado, o que pode apontar para uma desvalorização dessa literatura e também de nossa cultura no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Cordel. Sala de aula. Livro didático.

ABSTRACT: The present work aims to reflect on the space reserved to the cordel literature in textbooks by analysing part of a unit from the book *Português Linguagens*, by William Cereja and Thereza Cochar Magalhães, relating such an approach to reading and writing practices. For this, we adopted the socio-interactionist perspective of language based on Bakhtin (2003); linguistics and discursive considerations of Fiorin (2002) and Orlandi (2012); Pfeiffer (2003) and Serrani (2005) about reading, writing and language teaching. In addition, some of the propositions of Marinho and Pinheiro (2012) are presented on the work of cordel literature in the

¹ Artigo recebido em 20/02/2019 e aceito para publicação em 20/05/2019.

² Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP); Professora Adjunta do Departamento de Letras do *campus* de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe (UFS); docente no Programa de Pós-graduação em Letras e no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) na mesma instituição. E-mail: ma.rcpmariano@gmail.com.

³ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UFS. Professora da Rede Estadual de Ensino de Sergipe. E-mail: chicamanda.letas@hotmail.com.



classroom and a critical study by Luciano (2012) about this literature. Finally, we observed how the cordel literature is placed in a secondary role in the analyzed textbook, thus pointing to a devaluation of this literature and its culture in the teaching of Portuguese Language.

Keywords: Cordel literature. Classroom environment. Textbook.

O ensino e a aprendizagem de leitura, compreensão e produção de textos têm sido abordados em diversos estudos e sob diversas perspectivas teóricas, como os de Guimarães (2013) e Orlandi (2012), aqui retomados, dentre outros. Neste nosso trabalho, propomos contribuir com essas discussões, refletindo, especificamente, sobre o lugar ocupado e destinado à literatura de cordel no livro didático. Com esse intuito, apresentamos a análise de parte de uma unidade do livro didático de Língua Portuguesa *Português Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015), destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental.

O livro didático é usado, muitas vezes, como o principal ou único material de apoio ao professor no ensino-aprendizagem; concebido para ser constituído por textos de natureza variada, selecionados de acordo com as demandas de cada série que compõe os níveis de ensino, tendo em vista certas expectativas do público discente e atendendo a parâmetros nacionais e institucionais, esse complexo constitui um discurso didático autorizado que ganha credibilidade e aceitação da maioria das instituições e dos docentes.

Nesse sentido, Pfeiffer (2003) nos apresenta três diferentes posicionamentos de professores em relação a metodologias de ensino: o tradicional, no qual o livro didático é adotado, priorizando-se a prática em detrimento das metodologias; o intermediário, em que o livro didático é usado apenas como orientador da sequência de conteúdo das aulas; e, por último, um mais radical, em que o livro é banido por completo.

Cientes e experientes de/com o descaso e a desvalorização do professor no Brasil, sabemos que o ensino tradicional e o uso exclusivo do livro didático ainda são frequentes, pois facilitam a vida de docentes sobrecarregados de horas-aula e salas lotadas, que precisam, muitas vezes, para sobreviver, acumular cargos em diferentes turnos e escolas. Nesse quadro, nem sempre o professor observa se há lacunas nos conteúdos ou se há discursos nos livros didáticos não apropriados ou claros. Desta maneira, o



professor corre o risco de se tornar um mero repetidor, algumas vezes de discursos preconceituosos, excludentes, ultrapassados ou descontextualizados, tendo em vista a realidade do aluno, etc.

Do ponto de vista do sociointeracionismo, o discurso é entendido como meio de interação entre sujeitos sociohistoricamente situados, dessa forma, no contexto da dinâmica discursiva que se dá na sala de aula, evidencia-se de forma significativa o dialogismo defendido na teoria bakhtiniana: “O professor apropria-se do discurso do cientista, repetindo, portanto, discursos preexistentes. O aluno acolhe o discurso do professor, assimilando-o, interpretando-o, dando-lhe resposta.” (GUIMARÃES, 2013, p. 94).

Num país tão extenso e plural como o nosso - embora saibamos que essas características não são exclusivas do Brasil -, no entanto, faz-se necessário problematizarmos a pretensa unicidade de língua e cultura que muitas vezes é reforçada nos manuais didáticos, bem como os discursos neles presentes, já que poderão ser apenas repetidos e aceitos como verdadeiros. Quando um único ponto de vista é imposto e/ou tomado como único e verdadeiro, passa-se rapidamente de um discurso autorizado para um discurso autoritário. Portanto, o ensino-aprendizagem não pode contar apenas com o discurso do livro didático, mas deve ser construído num diálogo entre este (quando adotado pela escola), professor e alunos (além dos pais, da comunidade...).

Dentro dessa problemática, é preciso, enquanto docentes, termos consciência dessa nossa heterogeneidade linguística e cultural; sopesar a supremacia do livro didático; buscar autonomia, junto a uma eterna busca por conhecimento, para atender às expectativas de língua e linguagem de nossos alunos e tentar garantir que os discursos, venham de onde vier, sejam recebidos e interpretados de forma crítica por eles.

Num contexto nordestino, preocupar-se com o espaço dado à literatura de cordel no livro didático é preocupar-se com a representação de nossa cultura, de nossa história; é adotar uma concepção social de língua e linguagem, por isso nosso interesse.

Linguagem, língua e ensino

No livro *Linguagem e ideologia*, Fiorin (2002) menciona duas maneiras de se compreender e de se estudar o fenômeno linguístico:



ocupar-se da análise interna da linguagem ou priorizar a correlação entre fatos linguísticos e fenômenos de ordem social. Concordando com a segunda abordagem, segundo este autor, a linguagem é “um fenômeno extremamente complexo, que pode ser estudado de múltiplos pontos de vista, pois pertence a diferentes domínios. É, ao mesmo tempo, individual e social, física, fisiológica e psíquica.” (FIORIN, 2002, p. 8).

Bakhtin, por sua vez, posicionando-se contra a primeira concepção de linguagem apontada por Fiorin, o objetivismo abstrato herdeiro da teoria saussuriana, já afirmava, em meados da década de 1920, que todos os ramos da atividade humana ligam-se ao uso da linguagem. Esses usos acontecem de múltiplas formas através de enunciados orais e escritos, que refletem as condições próprias e os objetivos dos ramos em que se inserem por meio do conteúdo/temática, do estilo linguístico e da composição. Em outras palavras, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2003, p. 262; grifos do autor).

Trazendo o conceito de gêneros para o ensino de língua, vemos em Serrani (2005) que as abordagens que se baseiam nas perspectivas do discurso indicam uma reação frente a uma perspectiva comunicativista e utilitarista da linguagem. Nesse sentido, a literatura presente nas aulas faz parte de uma ampliação do conjunto de gêneros trabalhados (gêneros discursivos mais gêneros literários), e, conseqüentemente, aumentaria a capacidade textual-discursiva dos alunos.

É evidente que não somente exemplos de textos jornalísticos ou outros discursos não literários são importantes na formação linguística e educacional. Assim a proposta é a de incluir cada vez mais textos literários nas aulas de língua, com um trabalho discursivo-contrastivo intra e interlinguístico, em que diversas práticas verbais (leitura, escrita, produção oral, escuta e, quando couber, tradução) estejam inter-relacionadas. (SERRANI, 2005, p.47)

De acordo com Pfeiffer (2003), muito se discute sobre a dificuldade de se desenvolver o hábito de leitura nos alunos, todavia, é preciso considerar a inserção deles numa dinâmica social que determina a configuração de qualquer sujeito-leitor. Sendo assim, o perfil do leitor-



escolar que se espera alcançar é também o resultado de representações imaginárias que discentes e docentes têm acerca do que seria um bom leitor.

Segundo Orlandi (2012), a leitura passa por um processo de legitimação, de modo que umas leituras são consideradas mais legítimas que outras, e, na escola, o cenário não é diferente:

No interior do processo de legitimação, o professor retoma, em seu trabalho pedagógico, uma leitura considerada ideal, e que tem como modelo a de um crítico. Muitas vezes a leitura ideal do professor é fornecida pelo livro didático. A autoridade imediata, nesse caso, é o autor do livro didático adotado que, por sua vez, pode-se ter modelado no crítico. (ORLANDI, 2012, p.115).

Acerca da relação entre leitura e escrita, Orlandi (2012) reconhece que a primeira constitui a segunda, embora o relacionamento entre as duas não seja automático, ou seja, ler muito nem sempre resulta em escrever satisfatoriamente. Isso ocorre porque ambos são processos distintos e refletem formas diversas de contato com a linguagem. Para a autora, numa proposta escolar, podem-se observar dois aspectos referentes ao binômio leitura/escrita: a leitura como fonte para a escrita – “o que escrever” e a leitura como modelo para a escrita – “o como se escrever” (ORLANDI, 2012, p.119-120).

Baseadas em nossa experiência docente, percebemos que, dentre todos os incontáveis gêneros existentes, discursivos e literários, alguns parecem ter mais espaço nos livros didáticos do que outros. Quanto aos gêneros discursivos, alguns parecem ter lugar cativo nos manuais didáticos, como a reportagem e a notícia, enquanto outros, mais utilizados no dia a dia, são esquecidos. Dentre os literários, além da presença constante de determinados gêneros, como o conto, ainda há o predomínio dos cânones da literatura. Nesse meio, contudo, defendemos que devem estar presentes também aqueles gêneros que servem ao uso cotidiano da linguagem, à organização social, à persuasão, e aqueles que trazem marcas específicas das diferentes regiões, que nos permitam conhecer nosso país e nossa já lembrada pluralidade.

Em uma rápida sondagem com nossos alunos do 6º ano de uma escola pública de Aracaju-SE, para saber qual seu nível de conhecimento



sobre a literatura de cordel, surpreendemo-nos com o fato de que de 28 alunos 17 responderam nunca ter lido ou ouvido falar sobre cordel. Sabendo que o livro didático ainda é a principal ferramenta utilizada pelo professor, onde estaria, então, o cordel nos manuais? Se ele está presente, por que não foi visto por esses alunos?

O cordel em sala de aula

Conforme Marinho e Pinheiro (2012), embora a literatura de cordel não seja destinada a um público específico, percebem-se aproximações entre esta e a atual literatura infantil brasileira:

Há em muitos cordéis, traços como o predomínio da fantasia, inventividade ante situações inesperadas/complexas, musicalidade expressiva, caráter fabular, marcas comuns à literatura para crianças. O humor é presença marcante tanto na poesia para crianças quanto no cordel. Também um filão do cordel que o aproxima à literatura para crianças é a recriação de contos de fadas tradicionais. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 49)

Já sobre a pertinência do estudo da literatura de cordel em sala de aula, Evaristo (2001) afirma que:

[...] parece ser fundamental o estudo do cordel no contexto multicultural das cidades brasileiras, heterogêneas e multifacetadas, abrigos de diversidades que, para serem abarcadas, requerem uma ampliação do contato e o conhecimento de universos distintos. (EVARISTO, 2001, p. 139)

Para Marinho e Pinheiro (2012), é importante que a escola resgate experiências artísticas e culturais como o cordel, destacando a vivacidade, a adaptação a novos contextos socioculturais, a resistência frente ao fenômeno da cultura de massa etc., com o objetivo de que essas experiências não sejam esquecidas e possam ser divulgadas nesse ambiente.

Desse modo, os autores sugerem algumas atividades que se mostram possíveis de serem realizadas nas aulas de Língua Portuguesa; a primeira delas é a leitura oral repetida dos folhetos de cordel, a qual ajudaria a perceber o ritmo e as entonações adequadas, algo que, além de dar maior expressividade à leitura, motiva os alunos, mexe com sua



afetividade. Ademais, o professor deve estar atento à possibilidade de encontrar, no momento da execução desse trabalho, jovens que não tiveram a oportunidade de conhecer a literatura de cordel.

Também é possível aproveitar a variedade de temas da literatura de cordel para desenvolver debates e discussões em sala de aula, através dos quais se ampliam o diálogo e o contato com diferentes visões de mundo.

A leitura de cordel permite ainda o desenrolar de outra atividade: a produção de histórias em sala, considerando que a criação literária não deve ser imposta, pois alguns alunos, apesar de gostarem de ler, podem não demonstrar o mesmo interesse pela escrita. Sobre esse assunto, Marinho e Pinheiro (2012) afirmam:

A proposta de criação tendo como estímulo um poema, uma crônica, uma notícia de jornal, uma ilustração comparece em quase todos os manuais. Trata-se de uma atividade didática que, se eventual e bem encaminhada, pode conduzir a bons resultados. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 134)

Acreditando que a leitura e a criação literária são também leituras de mundo, retomadas e releituras discursivas e afirmação identitária, como docentes num estado do nordeste brasileiro, partimos para um livro didático para observar onde está o cordel que as crianças nunca viram.

O lugar do cordel em um livro didático de Língua Portuguesa

O livro em questão, adotado em várias escolas públicas da rede estadual em Sergipe, intitula-se *Português Linguagens* e é uma publicação da editora Saraiva, do ano de 2015 (9ª edição). Nessa obra, dos autores Cereja e Magalhães, encontram-se, no capítulo 2 da unidade 2, na seção Produção de texto, algumas considerações sobre a literatura de cordel, dentre elas, destacam-se as seguintes, acompanhadas de nossas reflexões baseadas em Luciano (2012):

a) “o cordel é um tipo de poesia popular” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p.102). Segundo Luciano (2012), essa definição sobre o cordel é desnecessária ou mesmo sem sentido, pois o que se tem é Literatura. Fomentar uma distinção entre popular e erudito seria reforçar o tratamento



preconceituoso e excludente que as elites intelectuais oferecem àquilo que não é produzido por elas. Para o autor, não é o termo que incomoda, posto que “todo o produto literário é popular, porque vem de um povo” (LUCIANO, 2012, p. 21), mas o caráter grotesco e pejorativo que advém dele, que resulta em desvalorização.

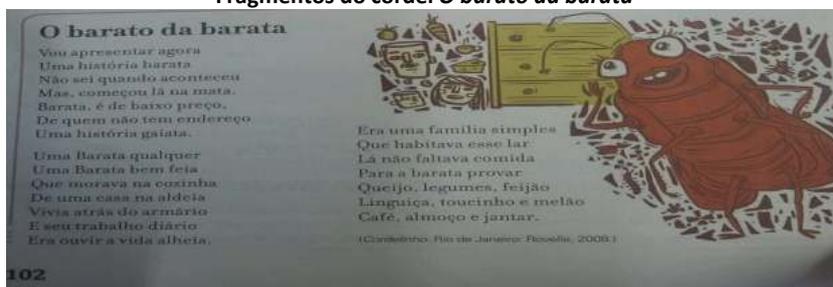
b) “os poemas representativos desse tipo de literatura geralmente são impressos em folhetos, que são expostos pendurados em cordel (corda fina) ou barbante - daí seu nome” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p.102). Luciano (2012) esclarece que a denominação literatura de cordel atribuída aos folhetos vendidos em feiras foi herdada pelos nordestinos nascidos na década de 60 do século passado. O termo firmou-se como verdadeiro, e se deve tanto à forma como era vendido o folheto quanto à apresentação física. De acordo com o autor, estudiosos como Manuel Diégues Júnior (1977), Sebastião Nunes Batista (1977), Hélder Pinheiro (2001) e Joseph Luyten (1984) repetem essa informação.

c) “o cordel teve sua origem em Portugal e, chegando ao Brasil, espalhou-se por todo o Nordeste brasileiro, onde é cultivado e muito apreciado” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 102). Conforme Luciano (2012), folcloristas brasileiros como Luís da Câmara Cascudo (1979) e Manuel Diégues Júnior (1973) deram sua contribuição para a problemática da gênese da literatura brasileira de cordel, mostrando a ligação entre os folhetos de feira vendidos no Brasil, a partir do século XVII, com as “folhas volantes” ou “folhas soltas” de Portugal, que eram comercializadas exclusivamente por cegos. Todavia, para o referido autor, a origem e a formação histórica do cordel brasileiro “não tem qualquer ligação, exceto no nome, com a literatura de cordel portuguesa, salvo em alguns de seus motivos. A ligação é com a narrativa tradicional que vai muito além das folhas soltas.” (LUCIANO, 2012, p. 42-43).

d) “A poesia de cordel é narrativa e tem uma estrutura mais ou menos padrão” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 102). A partir da noção de gêneros literários, Luciano (2012) afirma que embora o cordel seja uma forma poética fixa, ela pode se manifestar de modos variados, sem que haja necessariamente uma pureza textual, sendo assim, o cordel narrativo pode apresentar traços líricos, dramáticos etc. Além disso, há cordéis que priorizam outros tipos textuais, como os folhetos informativos, de orientação, os de diálogo (pelejas) etc.

Em seguida o livro traz, como exemplo desse tipo de literatura, um trecho de um poema de Chico Salles, cordelista da Paraíba:



Fragmentos do cordel *O barato da barata*

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 102)

Além do cordel não ser o texto principal da unidade, já que é encontrado apenas na parte relativa à produção, quando ele aparece no livro didático vem fragmentado. As únicas três estrofes apresentadas não são o suficiente para que o aluno conheça as características estruturais do gênero e muito menos para que ele chegue a um sentido para esse texto. Sem desmerecer a temática desenvolvida pelo cordelista, mas o cordel escolhido também não estabelece uma relação com um dos aspectos apresentados pelo próprio livro didático: o de ter se espalhado pelo nordeste, onde é mais apreciado. O que, nos fragmentos expostos, remete à cultura nordestina?

A partir desse texto, são propostas algumas questões, nas quais é possível observar uma maior preocupação com o aspecto estrutural do cordel, deixando-se de abordar discussões acerca da temática, da importância cultural dessa produção etc:

1. O poema de cordel é geralmente formado por estrofes, que podem ter quatro, seis, sete ou dez versos cada uma. A mais comum é a estrofe de seis versos. No trecho do poema lido, quantos versos há em cada estrofe?
2. O poema de cordel sempre apresenta rimas, que podem variar quanto à disposição. Qual é a disposição das rimas no trecho do poema lido?
3. A maioria dos poemas de cordel tem versos de sete sílabas poéticas. A sílaba poética é diferente da sílaba comum, pois depende de como se pronuncia o verso. Assim, as vogais de palavras diferentes, quando em sequência, são unidas. Além disso, ao se fazer a contagem das sílabas poéticas, considera-se apenas a última sílaba tônica do verso. Veja: (o livro traz dois exemplos de escansão). Escreva em seu caderno a segunda estrofe do poema lido e faça a contagem das



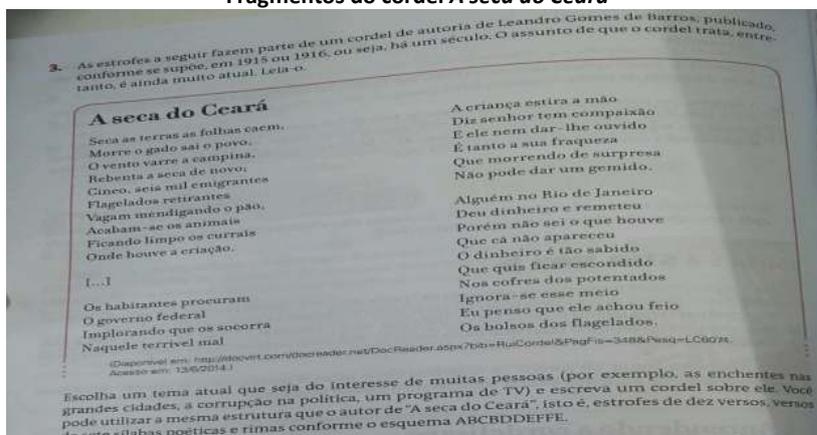
sílabas poéticas de cada verso. Quantas sílabas poéticas os versos têm?

Apesar de reconhecermos a importância das questões metalinguísticas no estudo do texto, e aqui especificamente das sílabas métricas nos poemas, observamos que essas não podem ser as únicas. E na sequência do livro o que se destaca continua sendo o aspecto estrutural do cordel. Na subseção Agora é sua vez, são propostas quatro produções textuais concernentes à criação de poemas de cordel. A sugestão é que os alunos desenvolvam todas ou apenas algumas das propostas, que devem ser publicadas em um livro e comporão uma mostra chamada Viva a poesia viva!, de acordo com as orientações do professor.

A primeira proposta de produção textual traz duas estrofes de um cordel metalinguístico também de Chico Salles, chamado Aprendendo a cordelisar. O livro destaca que esse poema ensina a fazer um cordel, ao mesmo tempo em que fala sobre os melhores lugares do mundo. As duas estrofes focalizam o Rio de Janeiro e o Rio Grande do Norte e trazem os seguintes dois primeiros versos: Métrica em sextilhas obedecendo/o critério obrigatório das rimas. A proposta é que os alunos escrevam uma ou duas estrofes falando sobre o melhor lugar do mundo para eles e obedecendo à estrutura trazida pelo autor do cordel.

A segunda proposta, por sua vez, propõe que o aluno escolha uma história curta, já conhecida, e recontar em “linguagem de cordel” (o que seria uma “linguagem de cordel”?). A terceira proposta de produção textual parece valorizar um pouco mais a origem do cordel, trazendo uma temática ligada ao povo nordestino, a seca. Esse cordel, de Leandro Gomes de Barros, do início do século XX, também é o que foi representado por um número maior de estrofes, como se vê a seguir:



Fragments do cordel *A seca do Ceará*

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 104)

Aqui encontramos, talvez pela primeira vez desde que se iniciou essa parte sobre cordel no livro, uma preocupação com a temática do cordel que será produzido pelos alunos. “A seca”, tema do poema apresentado, é trazida como um tema atual, apenas. Não há nem a sugestão para o professor aprofundar uma discussão sobre essa realidade, ao mesmo tempo geofísica e social, suas causas e consequências. Outros temas atuais, segundo o livro, são propostos para a produção do texto: enchentes nas grandes cidades, corrupção na política, programa de TV. No entanto, não há nenhuma sugestão de leitura ou discussão sobre esses temas. De resto, mais uma vez, orientações sobre a estrutura do cordel.

Finalmente, o livro propõe a criação de um convite para a mostra de poesia, citada no início das propostas de produção – a Viva poesia viva!. Para isso traz dois exemplos de convite em forma de cordel. Mais uma vez, destaca a estrutura de estrofes e versos.

Após as propostas de produção, fala-se um pouco, pouco mesmo, sobre as temáticas:

Os temas do cordel

Os cordéis geralmente fazem referência a fatos que interessam à população em geral (programas de TV, novas leis ou acordos políticos, personalidades, entre outros) ou a situações corriqueiras da vida diária.

Para exemplificar, são apresentadas quatro capas de folhetos de cordel. Mesmo trazendo as capas, não há nenhuma menção à xilogravura,



arte que estampa a grande maioria dos folhetos e que tem uma função muito mais textual do que decorativa, dando ao cordel um aspecto multimodal, na medida em que seu sentido é a soma da linguagem verbal e da não-verbal, representada pela xilogravura.

Os temas do cordel



(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 105)

Por último, o livro trata de questões como planejamento do texto, revisão e reescrita, que acabam apenas retomando a preocupação com a estrutura do texto, acrescida agora da correção gramatical e ortográfica. Em momento algum há uma preocupação com o leitor desse texto. Para quem o aluno escreve? O mais perto que se chega disso é na orientação “dê um título atraente ao seu cordel” e, na revisão, observe “se o título é atraente”. E nos perguntamos: atraente para quem?

Considerações finais

Os gêneros discursivos permeiam a vida em sociedade, refletindo-se nos mais variados usos da linguagem; os gêneros literários somam-se na composição dessa dinâmica e graças às suas potencialidades discursivas e textuais devem ser tão estudados quanto os primeiros.

Nesta nossa breve pesquisa, observamos que o trabalho com o cordel em sala de aula assemelha-se, em alguns aspectos, ao tratamento dado a outros gêneros no livro didático. Mariano (2012), ao analisar uma unidade de um livro didático dos mesmos autores do livro aqui analisado, William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, direcionado ao ensino médio, constatou, baseada nos estudos da argumentação e da retórica, que as atividades de compreensão e produção do gênero editorial centravam-se, sobretudo, na estrutura do texto e na repetição ou cópia de conteúdos.



Nessa análise, a autora observou ainda que essa abordagem acaba por menosprezar o papel do leitor/ouvinte na construção do sentido, bem como da construção argumentativa e de outros elementos importantes para a eficácia persuasiva do texto, como sua apresentação e a presença de linguagens não-verbais.

Mendonça (2006), numa perspectiva discursiva, por sua vez, discute como os livros didáticos, escolas e professores promovem verdadeiras “políticas de fechamento”, que privam os alunos de possibilidades por meio da imposição de uma única língua tida como correta, a norma-padrão escrita; de um único sentido para os textos e, por fim, de estereotipação dos gêneros a partir de modelos e esquemas, que revelam o privilégio da estrutura em detrimento do conteúdo e do dialogismo na construção de sentidos. Quanto a este último aspecto, a pesquisadora também observa a ausência de um interlocutor nas produções textuais dos alunos, que acabam sendo apenas o preenchimento de uma folha em branco para o professor avaliar a gramática e a ortografia.

Esse desconhecimento da importância do “para quem escrever” e de “o que dizer” em atividades de produção de texto já nos levam a questionar o modo como o cordel foi trabalhado na unidade do livro aqui analisada. Acresce-se a isso, no entanto, e é esse fator que nos leva ao título de nosso trabalho, o fato de que o cordel não mereceu um lugar de destaque na unidade. Pelo contrário, ele aparece apenas na seção de produção de texto, no final da unidade, sem nenhuma atividade de leitura e compreensão, acompanhado de informações vagas, algumas desatualizadas, e que podem até reforçar o preconceito em relação a esse tipo de literatura.

Na pouca atenção dada, importam apenas as características estruturais, esvaziando-se desse gênero o que ele tem de mais genuíno que é sua origem, sua função social e sua riqueza cultural. Relacionado mais particularmente ao povo nordestino, a desvalorização do cordel pode também reforçar discursos preconceituosos, além de não permitir um conhecimento e uma identificação do aluno dessa região sobre/com os textos trazidos pelo livro didático. Apenas lembrando, uma das atividades propostas dizia para o aluno recontar uma história em “linguagem de cordel”! Ora, o cordel, o nosso cordel, não é em língua portuguesa?

Longe de chegar a conclusões sobre o tema, acreditamos que restam ainda muitas reflexões e análises a serem feitas. Esperamos,



contudo, ter contribuído de maneira positiva para a discussão sobre o ensino de língua materna, sobre o livro didático e sobre a importância do cordel em sala de aula. Esperamos, ainda, e principalmente, ter levantado questionamentos sobre o lugar do cordel nessa ferramenta pedagógica, a fim de que os docentes percebam essa ausência ou esse tratamento secundário dado a essa literatura e a explorem mais em suas aulas, tanto em seus aspectos literários quanto discursivos.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. 7. ano do Ensino Fundamental. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. p. 102-105.
- EVARISTO, M. C. O cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, H. N.. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 119-184.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2013.
- LUCIANO, A. **Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro**. Rio de Janeiro: Edições Adaga; São Paulo: Editora Luzeiro, 2012.
- MARIANO, M. R. Curado Pereira Mariano. O ensino da Argumentação na antiguidade e em um livro didático atual. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 3, p. 104-116, 2012.
- MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística – domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 233-263.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed., Campinas: Pontes, 2003. p. 87-104.
- SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita**. São Paulo: Pontes, 2005.



LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO SEMIÓTICO NA SALA DE AULA¹

LITERARY READING AND SEMIOTIC LITERACY IN THE CLASSROOM

Aurea da Silva Pereira²
Jussara Figueiredo Gomes³

RESUMO: O presente artigo intitulado *Leitura literária e letramento semiótico na sala de aula* aborda sobre a leitura de textos literários e de textos semióticos na sala de aula. Neste diálogo, discutimos também sobre a importância dessas modalidades textuais no processo de formação crítica e reflexiva do leitor contemporâneo. Assim, o texto pauta uma discussão em um diálogo teórico entre leitura literária e letramento semiótico e suas contribuições no processo de formação leitora de estudantes na sala de aula para uma aprendizagem significativa. Nesse viés, buscamos traçar uma abordagem sobre o trabalho com os textos verbais e não verbais no contexto escolar, abordando sobre o importante papel da escola para o desenvolvimento da leitura literária e semiótica na sala de aula. Para embasar da escrita, apropriamo-nos dos fundamentos da teoria literária e letramento semiótico, como Catto (2013), Cruz (2012), Aguiar (2006), Rojo (2012). No processo de discussão da teoria e seus fundamentos, tendo como base experiências de oficinas com textos literários e semióticos na sala de aula, percebemos que esse tipo de prática pedagógica se constitui em ferramenta poderosa que pode despertar o gosto pela leitura literária e, conseqüentemente, contribuirá para formação de leitores.

Palavras-chave: Leitura literária. Letramento semiótico. Sala de aula.

ABSTRACT: This article entitled *Literary reading and semiotic literacy in the classroom* addresses the reading of literary texts and semiotic texts in the classroom. In this dialogue, we also discuss the importance of these textual modalities in the process of critical and reflective formation of the contemporary reader. Thus, the text guides a discussion in a theoretical dialogue between literary reading and semiotic literacy and its contributions

¹ Artigo recebido em 30/03/2019 e aceito em 31/05/2019.

² Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC – UNEB). Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (UNEB). E-mail: aureauneb@gmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural pela UNEB. E-mail: jussarafigomes@hotmail.com



in the process of training students to read in the classroom for meaningful learning. In this bias, we seek to draw an approach on the work with verbal and nonverbal texts in the school context, addressing the important role of the school for the development of literary and semiotic reading in the classroom. To base the writing, we take advantage of the fundamentals of literary theory and semiotic literacy, such as Catto (2013), Cruz (2012), Aguiar (2006), Rojo (2012). In the process of discussing the theory and its foundations, based on experiences of workshops with literary and semiotic texts in the classroom, we perceive that this type of pedagogical practice constitutes a powerful tool that can awaken the taste for literary reading and, consequently, contribute to the training of readers

Keywords: Literary reading. Semiotic dictation. Classroom.

Introdução

O presente trabalho intitulado *Leitura literária e letramento semiótico na sala de aula* aborda sobre a leitura de textos literários e de textos semióticos na sala de aula e sobre a importância dessas modalidades textuais para a formação crítica e reflexiva do leitor contemporâneo. No intuito de discorrer sobre as contribuições da literatura e da semiótica na formação do leitor, este artigo está organizado nos seguintes tópicos: *A formação do leitor literário*. Nesse tópico, atentamos para o importante papel da literatura na formação do leitor; no segundo tópico, pautamos *A leitura semiótica*, tomando como parâmetro as diversas modalidades textuais acessadas pelo sujeito leitor como fontes de leituras em seu contexto formativo, seja ele familiar, escolar e/ou social), objetivando compreender a formação leitora de estudantes na sala de aula para uma aprendizagem significativa. Nesse viés, buscamos dialogar com os textos verbais e não verbais no contexto escolar, abordando sobre o importante papel da escola para o desenvolvimento e explanação da leitura literária e semiótica na sala de aula.

Assim sendo, refletir sobre as práticas de leitura no contexto social se constitui como um dispositivo imprescindível para a compreensão dos modos de vida dos sujeitos em seu contexto sociocultural. Nesse sentido, a leitura literária envolve o sujeito em várias dimensões, sejam elas, distintas ou similares. Cabe ao sujeito leitor escolher qual direção deseja trilhar, pois a leitura abre caminhos que nos ajudam a compreender sobre nossa realidade no contexto social em que estamos inseridos.



O ato de ler implica a busca do conhecimento estético de maneira que o leitor entra em conflito dentro de si para compreender e a organizar o pensamento crítico. Ao fazer inferência às leituras realizadas, o sujeito leitor se permite mergulhar nas entrelinhas do texto para vivenciar o belo. Sendo assim, essa beleza constituída através das leituras intensifica as emoções sentidas pelo leitor. A cada nova leitura que realizamos, temos a chance de desconstruir um saber para construirmos outros. E é essa construção e desconstrução do apreendido que norteamos a busca de novos saberes por meio das novas práticas de leituras. Logo, vivenciar o novo configura-se depreender convicções antes formuladas para criarmos outras a partir das experiências já adquiridas. Não precisamos, necessariamente, abstermos do que tínhamos, mas sim, permitirmos que o novo adentre a espaços já preenchidos.

Conforme Cruz (2012, p. 71),

[...] a leitura ganha sentido para o leitor quando ele se percebe nela inscrito, quando encontra no texto o seu lugar de identificação. Esse lugar de identificação pode ser entendido como tudo aquilo que se constitui numa memória social e possa expressar, através do discurso, o seu mundo interior e o seu desejo de estar com o texto.

Ao adentrar ao espaço literário, o leitor vai adquirindo experiências por meio do processo de transição, aproximação e intimidade com a leitura. Então, a partir das novas experiências adquiridas, sejam através do contexto familiar, escolar, social ou cultural, o sujeito começa a transitar e a vivenciar novas descobertas, e o contato com o texto no contexto em que o mesmo está inserido permite-o explorar com mais intensidade a leitura literária. Sendo assim, o espaço que é oferecido o texto norteia o caminho percorrido pelo leitor e lhe atribui sentidos diferentes. Desse modo, a leitura literária dinamiza o sujeito a pensar sobre a realidade da vida no contexto social no qual está inserido.

Se enxergarmos a literatura como a arte que nos possibilita visualizar o mundo a nossa volta, podemos vislumbrar que através dela estabelecemos relações no tempo e no espaço e exploramos o real, ficcional e o simbólico por meio da linguagem literária. Ao compreendermos a essência do texto literário, construimos sentidos ao que vivenciamos. Reiteramos assim, que o texto em sua amplitude constitui-se o mecanismo



das relações entre autor/leitor/contexto. Relações estas que nos tornam construtores e espectadores da nossa própria história e também da história do outro por meio das leituras e releituras que fazemos àquilo que nos rodeia.

A formação do leitor literário

Ao pensarmos a literatura com a arte que possibilita práticas de leitura e de escrita no contexto escolar, o trabalho literário na sala de aula torna-se imprescindível, pois a leitura literária trabalhada de forma significativa contribui para a formação crítica do leitor. “Estando a literatura ligada a demonstração do real, esta assume funções que atuam diretamente no homem e, depois, volta-se para sua formação, enquanto fruidor dessa arte” (CRUZ, 2012, p.19). Nesse sentido, argumentamos que a construção do conhecimento intelectual por meio das leituras experienciadas vincula ao texto como práticas adquiridas pelo conhecimento de mundo e dá ao sujeito leitor o empoderamento. Entendemos, com isso, que todo conhecimento adquirido pelos sujeitos através das leituras realizadas constitui-se em letramentos. Sendo assim, podemos observar o poder exercido pela leitura impõe ao leitor condutas sociais que fundamentam os discursos desse sujeito no contexto social em que está inserido. Desse modo, entendemos que o discurso formado pelo sujeito permite o domínio do conhecimento linguístico, literário e cultural através da língua.

A escola tem se instituído como um mecanismo de difusão do conhecimento e de formação dos sujeitos através da língua. Sendo assim, ela articula práticas e eventos de letramentos por desempenhar um papel social significativo na formação crítica e reflexiva. Sabemos que tanto os conhecimentos advindos do espaço escolar como o que vem de outros espaços sociais se constituem como dispositivos poderosos para entender a construção dos letramentos como um processo de formação cultural, político e ideológico, contribuindo para a constituição dos sujeitos formadores de opiniões e construtores de seus próprios discursos. Também é possível tratar o espaço escolar como o lugar de reflexão dos próprios discursos, tomando como pressuposto a língua, a cultura e a diversidade que os constrói. Entendemos, com isso, que o trabalho com a leitura na sala de aula necessita ser significativo para constituir sentido no processo de formação de leitores dos sujeitos.



Desse modo, o papel da escola é de fundamental importância para o desenvolvimento e explanação da leitura, não só no ambiente escolar, mas também no contexto social dos sujeitos. O trabalho da escola é imprescindível e deve ser cuidadoso e alicerçado em prática literária reflexiva, pois ao mesmo tempo em que ela pode aproximar os estudantes do universo literário, também pode afastá-los se a leitura não for conduzida de forma que desperte prazer e sentido. A apropriação da literatura na escola exige uma construção de saberes que possam promover o pensamento crítico, visto que a escola precisa elencar e alicerçar o conhecimento literário e fomentar o desejo do estudante a tornar-se um leitor construtor de saberes, que descubra o gosto da leitura prazerosa para que o mesmo possa a partir disso, vivenciar a primazia do texto, seja ele verbal ou não verbal.

Ao enxergarmos o contexto escolar um espaço de convivência entre sujeitos, podemos argumentar que esse ambiente é repleto de heterogeneidade por reunir conhecimentos múltiplos capazes de promover a formação crítica e reflexiva. A escola é vista como o laboratório de aprimoramento do conhecimento adquirido. Portanto, é possível compreender que a relação do sujeito entre os vários espaços de convivência produz as experiências necessárias para a construção do conhecimento.

A escola é um espaço de interação social em que indivíduos de contextos diferentes se relacionam. O que a torna um ambiente favorável para as trocas de experiências entre diferentes grupos sociais. É nesse sentido que percebemos a escola o lugar de aprendizagens e o ponto de encontro dos letramentos por comportar pessoas de diferentes espaços sociais. Percebemos, dessa forma, a escola uma comunidade habitável e de grande relevância social. Pensar a escola básica como um sistema político/ideológico nos permite refletir sobre a formação dos sujeitos que a constituem. Ela configura-se o lugar de encontros/reencontros e de construção do pensamento crítico.

Cruz (2012, p.129, 130) afirma que,

[...] na escola, o espaço-tempo mais significativo é o da sala de aula. Nesse contexto a aprendizagem escolar acontece numa situação de intersubjetividade específica, que supõe sujeitos diferenciados em busca



de entenderem a si mesmos e ao mundo ao qual pertencem. A escola nasce e se organiza como lugar de ensinar e de aprender.

Há uma abrangência de sentidos quando nos referimos ao contexto escolar, pois entendemos que nesse ambiente transitam e se aglomeram letramentos múltiplos de forma a revelar histórias que o completa e o constitui. A escola por ser um campo vasto e heterogêneo vai além de suas fronteiras. Então, o que é a escola sem seus arredores? Se a escola é o ponto de encontro entre sujeitos dos diferentes espaços sociais, compreendemos que ela cogita as relações interpessoais entre diferentes grupos de convivência. Nesse sentido, podemos considerar a interrelação dos sujeitos uma das mediadoras do ensino e da aprendizagem.

Aguiar (2006, p. 242) afirma que “[...] ler é ampliar horizontes e a literatura será tanto melhor quanto mais provocar o seu leitor [...]”. Nesse sentido, percebemos a leitura literária como uma fonte de inspiração que compete ao leitor a busca progressiva de seu encontro com o texto. O leitor quando institui contato com o texto, no mesmo instante em que rompe, ele recria relações com o lido para explorá-lo de forma que promova sentido as suas possibilidades de leituras.

Sendo a leitura fonte de inspiração para novas descobertas, ela nos possibilita construir relações entre o saber e o prazer. É por meio dela que nos familiarizamos com o estranho e passamos a filtrar aquilo que era antes desconhecido. O conhecimento brota a partir das estratégias que utilizamos na articulação das leituras que fazemos. Então, quando lemos inferimos novos saberes, transformamos os saberes adquiridos, e conseqüentemente, construímos outros conhecimentos.

Se pensarmos que no texto se concentra o espaço de transição entre real, ficcional e simbólico, entendemos o trânsito do leitor nesse espaço entre textos literários e/ou semióticos, entre afastamento e aproximação com a leitura provocando questionamentos, reflexões e inserção de um novo saber. O importante neste diálogo é a identificação do leitor com o universo perceptível de leituras. Assim, podemos considerar que as leituras movimentam a capacidade de interação do leitor com o ambiente que o cerca e por meio de suas relações estrutura sua forma de pensar e agir.

Segundo Aguiar (2006, p. 249),



[...] como a obra literária é simbólica, ela permite leituras plurais, dando-se à interpretação sempre de um modo novo, pelas possibilidades de combinações dos signos. Por essas vias, o leitor pode ter suas expectativas atendidas ou contrariadas, em maior ou menor grau. Mas o certo é que ele não continuará igual depois da leitura, uma vez que seu horizonte estará modificado pela interação com o texto. Daí decorre, por conseguinte, que uma segunda leitura do mesmo material será necessariamente diferente.

Todavia, a leitura renova e ressignifica o conhecimento humano. Ela aguça a criatividade e intensifica a forma de enxergarmos o mundo. Também por meio dela, criamos novos saberes e adquirimos novas experiências. As experiências adquiridas durante o processo de leitura intensificam os conhecimentos adquiridos por meio das leituras realizadas, produzindo outros sentidos. A cada nova experiência com o texto, o leitor constrói novos saberes a partir de sua relação com o que é lido. As leituras realizadas dão ao leitor possibilidades de interpretação.

De acordo com Cruz (2012, p. 15), “durante o exercício de construção leitora, o leitor abre caminho para as mais diferentes formas de interpretação, na medida em que se concede o prazer de ser seduzido pelos encantos do texto”. Entende-se, com isso, que o sujeito que ler por prazer, sente-se envolvido pelas histórias lidas e é levado pelas mesmas a várias dimensões do pensamento. Sendo assim, é através do pensamento que ocorrem os conflitos que dão vida e ao mesmo tempo equilibram a trajetória do sujeito pelo mundo real e ficcional em um único espaço, que é o texto. Desse modo, é por meio da leitura prazerosa que o leitor encontra as interpretações necessárias para se constituir letrado.

Ao discorrer sobre leitura, é preciso também levar em consideração a escolha das leituras realizadas pelos estudantes, pois é visível que meninos e meninas, adolescentes e jovens estão em constante contato com os textos multimodais e multissemióticos e não cabe a nós julgarmos que estes não são leitores assíduos, até porque, estão emersos na era da multimodalidade e dos multiletramentos.

Se pensarmos na formação do leitor de forma gradativa, podemos compreender que as atividades de leitura podem acontecer a partir de ações voluntárias de aproximação do sujeito ao texto. Nesse sentido, as vivências em seu contexto histórico, cultural e social podem contribuir e



implicar neste processo de relação com a leitura. Compreendemos que adentrar ao ambiente literário por meio das inferências de leitura do texto, faz-se necessário o mínimo de sensibilidade do leitor, seja ele iniciante ou não. Quem decide e atribui o grau de complexidade do texto lido é o leitor. Ele é quem concede ao texto a assimetria e maestria do conteúdo lido, pois é o leitor que cria, recria, reinventa e ressignifica a leitura e atribui a ela marcas rasas ou profundas ao seu conhecimento crítico e intelectual.

A leitura é um jogo em que o autor escolhe as peças, dá as regras, monta o texto e deixa ao leitor a possibilidade de fazer combinações. Quando ela faz sentido, está ganha a aposta. Mas isso só acontece porque o leitor aceita as regras e se transporta para o mundo imaginário criado. [...]. Ao mergulhar na leitura, entra em outra esfera, mas não perde o sentido do real [...] (AGUIAR, 2006, p. 254).

Ao estabelecer uma relação de cumplicidade com o texto, sendo este, verbal ou não verbal, o leitor necessita se sentir envolvido com a leitura a ponto de estabelecer uma relação recíproca com o texto lido, permitindo ao leitor a busca do conhecimento sistemático a partir das práticas de leituras adquiridas em seu processo de formação leitora. O intelecto aguça a busca de novas descobertas do pensamento crítico por meio do conhecimento sistemático que é adquirido pelo leitor ao longo de sua trajetória de leituras e releituras realizadas durante seu processo de letramento e escolarização.

A leitura semiótica

Acreditamos ser importante pensar na literatura e na semiótica como linhas que se interligam através da linguagem, produzindo sentidos. As pontes que ligam essas teorias permitem que caminhemos entre elas e interpretando o que está a nossa volta. Isso nos propõe a investigação daquilo que está intrínseco em nossas imediações. Assim, torna-se possível argumentar que os caminhos que nos revelam possibilidades do estudo entre essas duas vertentes teóricas tornam possível interpretações da realidade social cotidiana.

A leitura de textos baseadas nas linhas de investigação da literatura e da semiótica cria possibilidades de aprendizagens e através de interpretações construímos um conhecimento por meio da investigação



teórica que fundamenta nossas atividades de leitura crítica que alicerça e orienta nossas relações sociais. Isso nos possibilita pensar que o real campo dos símbolos criados por nós se constitui no âmbito das leituras interpretativas da realidade e de desse lugar, podemos compreender como espaços pedagógicos produzem aprendizagens significativas. Nesse sentido, podemos pensar que o campo de interpretação da literatura e da semiótica se constrói em torno das vivências e das experiências de vida dos sujeitos em sociedade.

Ao entendermos a formação de leitores a partir de suas relações com o contexto social, podemos evidenciar por meio das práticas e dos eventos de letramento, a construção do leitor reflexivo e independente. Como autor de sua própria história, o leitor busca desenvolver suas relações ideológicas através das experiências de leituras ao longo de seu processo formativo.

[...]. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira **autoritária**, colada ao discurso do autor, para repeti-lo “de cór”; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica (ROJO, 2004, p.7).

A formação leitora inclui as experiências de vida e a partir delas o sujeito ressignifica os conhecimentos adquiridos durante seu processo de formação. Isso faz com o que as experiências de leituras vivenciadas no contexto social promovam uma relação mais intensa, ao ponto de o leitor conduzir suas escolhas. Compreendemos, desse modo, que a formação leitora é fortalecida quando o leitor anda em conformidade com suas escolhas, comanda suas decisões e entra na dimensão do texto por meio dos caminhos que o texto propõe, possibilitando diferentes formas de interpretação. Nesse sentido, a interação do leitor com o texto oportuniza a criação de estratégias mesmo que estas sejam processadas de forma espontânea, contudo, dão sentido à leitura.



Para entendermos o processo de formação leitora em estudantes precisamos levar em consideração seu repertório de leitura, suas práticas sociais e culturais. Sendo assim, consideramos que a base da formação leitora dos sujeitos está em afinidades com suas escolhas literárias. Desse modo, percebemos que o espaço de vivência linguística, social e cultural influencia na atividade leitora dos sujeitos, possibilitando ao diálogo com a obra literária.

O leitor consegue estabelecer intercâmbio com suas memórias de leituras. Esta em conformidade com o real favorece e estrutura o conhecimento de mundo e assume papel relevante na construção do pensamento crítico. Dessa forma, podemos argumentar que a relação de reciprocidade do leitor com as leituras realizadas ao longo de sua formação consolida a comunicação do leitor com o texto. Assim, ao adentrar na esfera do passado e do presente por meio da leitura textual e semiótica, ele se familiariza com o que vê, lê, sente e reorganiza seus saberes e conhecimentos de forma significativa.

Autores ou leitores podem encontrar no texto o lugar de trânsito, de realizações, frustrações, encantos e desencantos. A ação que o texto pode provocar dependerá do ser que ler e/ou escreve. O sujeito decide qual sensação sentir a partir do exposto e do criado. O que realmente importa para o leitor, seja ele iniciante ou não, é o interesse e a curiosidade aguçada a partir do momento que ele olha, toca, sente e adentra ao texto a fim de vivenciar as experiências nele contidas. O sujeito que ler e/ou escreve, possui assim, diversas vivências a partir do real, do ficcional e do imaginário. Desse modo, compreendemos que a relação do sujeito com a literatura se constrói no campo da ficção e da realidade simultaneamente. Também podemos pensar que no entremeio da relação sujeito e leitura transita no campo da heterogeneidade textual.

Ao transitar nos espaços do texto, o leitor interpreta o que ele vivencia no campo textual. Sendo assim, podemos pensar que através da literatura o leitor partilha de novas práticas e eventos de letramentos. Se os letramentos adquiridos por meio do contato do leitor com a literatura elevam o conhecimento, compreendemos que o sujeito letrado reformula hipóteses e reescreve novas histórias tendo como base as experiências de leitura literária adquiridas.

Rojo (2012, p. 22, 23) adverte que:



Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem –, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes:

- a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

O excerto acima elenca informações de grande relevância e acentua a importância dos estudos sobre os multiletramentos para entendermos com mais afinco a formação do leitor contemporâneo. A colocação de Rojo (2012) aponta a influência dos multiletramentos na formação dos sujeitos que faz uso de vários mecanismos de informação. Isso se configura em fonte de conhecimento que alimenta os discursos e as relações ideológicas dos sujeitos que se utilizam das linguagens textuais e semióticas para comunicar-se com as diversas modalidades de leituras que lhes são ofertadas.

A interação do estudante com a literatura na sala de aula contribui para sua formação crítica. Pensemos a relação texto/leitor no campo literário como mecanismo norteador para a concretização do fazer literário na formação crítica do sujeito. Dessa forma, a familiarização da leitura pode ser estabelecida a partir do desenvolvimento das práticas e dos eventos do letramento que são adquiridos dentro e fora do contexto escolar. Nesse viés, observamos que a formação leitora se constitui entre as várias modalidades dos letramentos que corroboram para a formação crítica e reflexiva dos estudantes, promovendo conhecimento e interação social.

Para discorrer sobre a leitura semiótica dos textos na sala de aula, precisamos levar em consideração fontes de leituras selecionadas pelos estudantes através de seu acesso as tecnologias da informação nos espaços de convivência. E por meio dos mecanismos de comunicação e o acesso às variedades de textos multissemióticos e multimodais que os estudantes têm acesso podemos organizar seu repertório de leitura na sociedade, considerando que os textos semióticos possibilitam aos sujeitos diferentes



fontes de leituras, interpretações e conhecimentos; além disso, os textos semióticos são constituídos por várias linguagens textuais, dando assim, margem para diversas interpretações do cotidiano dos sujeitos em seus espaços sociais.

Catto (2013, p. 162) afirma que

[...] os saberes que envolvem os multiletramentos contemplam habilidades para interagir tanto com a diversidade de culturas e línguas quanto com a diversidade de tecnologias comunicativas. Manipular as diversas tecnologias comunicativas define a proposta central do letramento multimodal, ou seja, conhecer o papel dos recursos semióticos e o uso integrado dos mesmos na construção de sentido. Em vista de tal constatação, a relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos pode ser entendida como intrínseca, visto que ambas são simultaneamente convocadas para interagir nessas novas tecnologias comunicativas em busca de uma expansão no repertório de práticas sociais das quais podemos e sabemos participar.

A leitura semiótica do texto reverbera situações simultâneas de sentidos. Logo, os textos multissemióticos configuram-se espaços de construção do leitor quando o mesmo se permite explorar a pluralidade das leituras semióticas em conformidade com sua realidade sociocultural. Nesse sentido, argumentamos que os multiletramentos são constituídos a partir do que o leitor explora em seu contexto por meio da linguagem textual estabelecida. Com isso, entendemos que as escolhas do leitor têm relação com sua realidade sociocultural, visto que as experiências adquiridas durante sua trajetória de vida influenciam suas práticas letradas.

Se as leituras semióticas do texto acoplam condições estratégicas para a construção do conhecimento e, conseqüentemente, produz sentidos à formação de leitores críticos e reflexivos, logo, compreendemos que a transição do leitor entre os textos verbal e não verbal possibilita a construção do conhecimento através do repertório de leituras selecionadas pelos sujeitos que utilizam a linguagem verbal e não verbal para contrastar e fundamentar os conhecimentos adquiridos.

Segundo Catto (2013, p. 160) [...] a “interação entre linguagem verbal e não verbal é a característica principal da multimodalidade.” Para a autora, a multimodalidade dá condição para o sujeito conhecer e inteirar-se



dos variados letramentos que lhes são ofertadas por meio da linguagem verbal e não verbal. Nesse sentido, podemos compreender que o trânsito do leitor entre as diversas modalidades de textos é norteado pela linguagem verbal e não verbal. Isso torna a linguagem verbal e não verbal ferramenta imprescindível para a comunicação do leitor com o texto.

[...] a proposta dos multiletramentos reconhece o papel do letramento tradicional e enfatiza a complementaridade entre formas mais tradicionais de letramento, as quais envolvem leitura e escrita da linguagem verbal, como processos socialmente constituídos, em interação com novas formas de negociação de significado, baseadas na manipulação de diferentes recursos semióticos, como imagens e sons. (CATTO, 2013, p. 159)

Sabendo que os diferentes recursos semióticos alimentam a comunicação entre o letramento tradicional e os novos letramentos, podemos compreender que as modalidades textuais existentes na contemporaneidade constituem os multiletramentos. Então, as influências das leituras semióticas dos textos em sintonia com a multimodalidade no contexto social consolidam as práticas e os eventos do letramento na vida dos sujeitos. Nesse sentido, podemos perceber que a escola torna-se um espaço construtor e condutor dos diversos letramentos na sociedade, apropriando-se da linguagem verbal e não verbal.

Para Catto (2013, p. 159), “[...] o letramento multimodal é uma das propostas da pedagogia dos multiletramentos, e está relacionado à referida manipulação de diferentes modos semióticos.” Se pensarmos que o trabalho com os textos semióticos no contexto escolar manifesta a comunicação entre diferentes tipologias textuais, sejam elas de linguagem verbal e não verbal, atribuem sentidos à formação do leitor. Podemos compreender, a partir disso, que os textos multisemióticos vinculados às propostas de trabalho na sala de aula e constituem-se em práticas de leituras e de escrita.

Considerações finais

O estudo acerca do texto literário e as possíveis contribuições dos estudos semióticos na formação do leitor contemporâneo, aponta quão notória é a ocorrência de textos semióticos no cotidiano dos sujeitos.



Sabemos que o frequente contato dos estudantes com essa modalidade textual dentro e fora do contexto escolar acarreta transformações nas escolhas de leituras realizadas por esses sujeitos em seus espaços de convivência. A escola por se conceber um espaço de formação, precisa estar aberta às diversas possibilidades de leitura, as quais dão existência aos letramentos que transitam entre seus arredores.

O contato do leitor aos diversos gêneros semióticos impele novo cenário para o trabalho com a leitura na sala de aula. É frequente o trânsito dessa diversidade de gêneros no cotidiano dos sujeitos e seu contato com os mesmos propõe uma relação de reciprocidade com seu universo de leitura. Cabe ao leitor decidir entre as multiplicidades de gêneros a seleção que fundamentará sua formação leitora. Assim, as experiências de leituras nos espaços de trânsito do leitor estabelecem o diálogo que formalizam o conhecimento a partir da leitura de textos. Consideramos, nesse sentido, que os textos são fontes de informações que promovem os letramentos e a aprendizagem dos sujeitos na sociedade contemporânea.

A influência dos textos multissemióticos na sala de aula fomenta novas possibilidades de leituras e produção do conhecimento por meio dos textos imagéticos. Então, a leitura de imagens na sala de aula comporta diversos letramentos que permite múltiplos olhares aos leitores de imagens. O leitor quando recorre a suas vivências de leituras e atribui interpretações a partir de seu conhecimento de mundo, atribui sentido ao texto lido. Percebemos nesse ponto que a leitura dos textos não verbais propõe um novo letramento na sala de aula.

A frequente interação dos estudantes com os textos multissemióticos fora do contexto escolar nos força ainda mais a responsabilidade de realizar a leitura dessa modalidade de textos na sala de aula. A convivência com os textos semióticos dentro e fora do espaço escolar possibilita ao estudante a compreensão da realidade. Sabemos que esta modalidade de leitura faz parte do mundo contemporâneo. Dessa forma, precisamos considerar as diversas modalidades de textos como fonte de aprendizagens e construção crítica do conhecimento adquirido dentro e fora dos muros da escola.

Ao tratar da multimodalidade e da multissemiose, Rojo (2012) esclarece que as atividades de leitura semiótica dos textos nos possibilita conhecer diferentes formas de representação da leitura de imagem. Isso nos



propõe considerar a multimodalidade ou a multissemiose dos textos o espaço para diversas interpretações das imagens que nos são ofertadas por meio da linguagem verbal e não verbal. Assim, compreendemos que essa linguagem textual exige diferentes formas de leitura.

Referências

AGUIAR, V. T. de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A. A. M. *et al.* (orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CATTO, N. R. **A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v.10, n. 2, p. 157-163, abr./jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1988412.2013v10n2p157/25548>>. Acesso em: 20/01/2019.

CRUZ, M. de F. B. da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R. & MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania>. Acesso em 06/02/2019.



LEITURAS E DISCUSSÕES DE GÊNERO NA ESCOLA¹

GENDER READINGS AND DISCUSSION AT SCHOOL

Ivânia Nunes Machado Rocha²

RESUMO: Apresentamos uma experiência de trabalho com a temática de gênero em uma escola pública da Educação Básica, em Irecê, interior da Bahia. Inicialmente, trazemos um tópico teórico, no qual exploramos problemas de gênero, que persistem em salas de aula e corredores escolares; mostramos alternativas para que tais questões sejam dirimidas e ancoramos nossa discussão em autoras como Joan Scott, Guacira Louro e Jane Felipe, considerando gênero enquanto uma categoria necessária e útil para análise em programas escolares. Em seguida, apresentamos o desenvolvimento das atividades e justificamos a necessidade de se discutir gênero na escola, diante de casos de machismo que ainda vêm ocorrendo na escola e nos lugares de convívio dos/as estudantes.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Mulheres.

ABSTRACT: We present a work experience with the theme of gender in a public school of Basic Education, in Irecê, interior of Bahia. Initially, we bring a theoretical topic in which we explore gender problems that persist in classrooms and school corridors; we show alternatives for such questions to be resolved and we anchor our discussion in authors such as Joan Scott, Guacira Louro Maria and Jane Felipe, considering gender as a necessary and useful category for analysis in school programs. Next, we present the development of activities and justify the need to discuss gender in school, in the face of cases of machismo that are still occurring in school and in the places where students live.

Keywords: Education. Genre. Women.

Neste artigo, pensamos gênero não apenas como um dado biológico, mas também como uma construção cultural e social, com todos os imbricamentos políticos que envolvem o conceito e seus usos e abusos,

¹ Artigo recebido em 28/03/2019 e aceito em 30/05/2019.

² Doutoranda em Letras da área dos Estudos Literários pela UFS. Mestra em Crítica Cultural pela UNEB (2016). Professora da Ed. Básica da Rede Pública (SEC/BA). E-mail: ivanianunes@hotmail.com.



pois acreditamos que: “é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (LOURO, 2014, p. 25). Assim, ressaltamos a relevância de se discutir ainda (e sempre) o que deveria ser óbvio, mas como a experiência aponta, o machismo e o sexismo ainda são bastante presentes nas salas de aula e nos corredores de escolas da Educação Básica.

No nosso contexto, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB) e de Redação, no Ensino Médio, em uma escola da cidade de Irecê, na Bahia, observamos diferentes posturas que repetem estereótipos de gênero. Por exemplo, ainda identificamos o emprego de palavras de baixo calão por parte de meninos, dirigindo-se às meninas; percebemos também certo preconceito no trato com questões práticas e atividades que envolvem as disciplinas da área de Exatas. Quanto às meninas, segundo observações *in lócus*, após leituras e discussões a respeito da temática, observamos resquícios da cultura machista repetida em expressões como “mulher gosta de apanhar”; algumas alunas cultivam a ideia de que é melhor “a mulher ser sustentada”; outras almejam um ideal de homem forte, valente e corajoso - o típico macho protetor; e há, também, as que adotam/seguem padrões de beleza próximos dos impostos pela mídia e pautados nos ideais de magreza extrema e cabelos lisos/alisados.

Diante desse quadro de desigualdade de gênero, sentimo-nos motivadas a fazer um trabalho de leitura e produção de texto na escola. Tais comportamentos indesejados nos convidam a promover discussões que provoquem reflexões quanto aos papéis socialmente instituídos para mulheres e homens e que vêm sendo tradicionalmente tidos como naturais. Metodologicamente, acerca das questões de gênero, seguimos as orientações de Guacira Louro e Joan Scott; e sobre posicionamento feminista e comportamento feminino no Século XX, articulamos os pensamentos da blogueira Ruth Manus.

Desestabilizar crenças cristalizadas, ainda que seja apenas através de pequenas fissuras, tensionar e problematizar as relações entre meninas e meninos na escola e entre professoras e professores, criando canais de



debates em que os/as estudantes pudessem se manifestar, após observações, estudos, pesquisas e reflexões críticas - tudo isso representa pequenas vitórias rumo à igualdade de gênero, sobretudo na escola, que é um lugar propício para a difusão de conhecimentos e práticas educativas que respeitem e promovam os direitos humanos.

GÊNERO E EDUCAÇÃO: CAMINHOS E PERSPECTIVAS

A inserção da temática de gênero nas escolas vem sendo feita de modo tímido, com o surgimento de discussões relevantes acerca de questões referentes aos direitos das mulheres, a nova configuração do homem, entre outros aspectos sem, entretanto, adentrar em assuntos como homossexualidade, homoafetividade e, muito menos, sobre homoerotismo, ou *Teoria Queer*, que prevalecem como tabus na esfera educacional básica, onde essa realidade latente e viva existe de fato, mas é ignorada, como se fosse um território proibido.

Recentemente surgiu, a partir de grupos conservadores, uma ferrenha oposição ao trabalho com gênero na escola, já que a alusão a tais assuntos recairia no que esses grupos denominam de “ideologia de gênero”, que funcionaria, mais ou menos, como um conjunto de ideias e práticas que estimulariam a sexualidade de crianças e jovens, bem como incitaria estudantes a se tornarem gays, lésbicas, bissexuais e/ou transexuais. Mesmo quando gênero é trabalhado fora do contexto sociocultural, limitado à sua vertente biológica, ainda assim grupos de direita conservadora contestam o seu emprego na escola, como ocorreu na França, quando o Ministério da Educação aprovou a publicação de um manual ligado à área de biologia que versava sobre questões meramente biológicas, com o intuito de preparar estudantes para o exame de bacharelado: no tal manual, havia uma unidade sobre biologia humana, intitulada “Devenir Homme ou Femme” (Tornar-se homem ou mulher) (SCOTT, 2012, p. 328).

Scott, no texto mencionado, trata de como a palavra gênero vem sendo empregada com diversas conotações e que, não raro, há tensionamentos nesses usos e, via de regra, as discussões em torno do conceito envolvem posicionamentos políticos e interesses diversos e, muitas vezes, conflitantes - o exemplo do manual francês, em cujo texto há uma única ocorrência da palavra gênero serve para ilustrar o abuso que algumas pessoas e grupos podem cometer, empregando o termo gênero.



Se gênero ainda se trata de uma temática extremamente complexa e não resolvida, é imperioso que se trabalhe com ela na escola. Não obstante, observa-se a existência e persistência de dificuldades para o pleno desenvolvimento do trabalho com gênero na esfera educacional. Evidentemente, tem havido muitos obstáculos para que se concretize uma educação para a igualdade de gênero. A própria formação familiar, cuja herança é machista e patriarcal, dificulta a inserção de novos valores e paradigmas na educação escolar de jovens.

Para além da família, na realidade da prática docente, deparamo-nos com professores/as despreparados/as e, muitas vezes, estes/as também carregam um ranço patriarcalista, oriundo de sua própria formação, como reforça a estudiosa de gênero, Jane Felipe, quando afirma: “Cabe, ainda, lembrar que grande parte das escolas (e dos sistemas de ensino) não possui projetos continuados sobre o tema, pois o corpo docente não se sente devidamente preparado para lidar com situações ou debates que envolvam a sexualidade e as relações de gênero [...]” (s. d., p. 31). Até mesmo na universidade a abordagem de gênero é recente e falha - o que se tem observado são alguns nichos onde, dentro de Instituições de Ensino Superior, são criados núcleos voltados para os estudos de gênero. No mais, há algumas disciplinas isoladas, que não dão conta de subsidiar estudos mais aprofundados, salvo quando há iniciativas individuais.

Guacira Louro discute, na obra *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, como a escola pode ser uma experiência de luta contra as desigualdades de gênero, apontando a necessidade de uma educação questionadora dos padrões fixos:

Seguramente as múltiplas diversidades sociais construídas ou percebidas no país produzem ou possibilitam condições também muito distintas de intervenção. Se existe algo que pode ser comum a essas iniciativas talvez seja a atitude de observação e de questionamento — tanto para com os indícios das desigualdades como para com as desestabilizações que eventualmente estão ocorrendo. Esse “afinamento” da sensibilidade (para observar e questionar) talvez seja a conquista fundamental para a qual cada um/uma e todos/as precisaríamos nos voltar (LOURO, 2014, p. 124).



Tal mudança de paradigma é fundamental para alcançarmos mudanças mais efetivas, visto que a sociedade brasileira, de modo geral, ainda está presa a valores patriarcais. Um exemplo dessa desigualdade pode ser comprovado no grande número de feminicídio: “Entre 2003 e 2013, o número de vítimas do sexo feminino passou de 3.937 para 4.762, incremento de 21,0% na década. Essas 4.762 mortes em 2013 representam 13 homicídios femininos diários” (WAISELFISZ, 2015, p. 13). Além disso, nas estatísticas sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho, a ocupação de cargos de chefia por mulheres ainda é inferior aos ocupados por homens que continuam ganhando mais em atividades equivalentes.

Sabemos que as imposições quanto a uma padronização de comportamentos de gênero, gerando oposição entre homem/mulher, feminino/masculino e outras binaridades vêm prejudicando não somente mulheres, mas também homens, pois estes vêm sendo também cerceados, na medida em que sofrem as consequências de uma criação castradora, por meio da qual tiveram internalizada a noção de que deveriam sempre ser os provedores, os mais fortes, valentes e rígidos — jamais demonstrando fraqueza, pois seria sinal de fragilidade e de diminuição de sua masculinidade.

Uma possibilidade de reverter essa situação seria a mudança de mentalidade de homens e mulheres, o pontapé inicial podendo ser dado pelas mulheres, já que ainda são as maiores responsáveis pelas funções de criar/educar/cuidar, se elas centrarem seus esforços no sentido de educar meninas e meninos para que sejam independentes e capazes de agirem com autonomia nas mais diversas circunstâncias, dentro e fora de casa.

A escola, como um lugar de formação, por excelência, deveria priorizar, em seus currículos, a inserção da temática de gênero de forma sistemática e contínua, tanto no sentido da promoção da igualdade de gênero, como na perspectiva do respeito às diferenças e reconhecimento da possibilidade de manifestações de sexualidades/identidades que não correspondam ao rótulo sexo/gênero. Para que isso ocorra, é necessário investimento em formação de professores/as, de modo que estes/as possam ser capacitados/as, minimamente, para acolher as diferenças, refletir criticamente sobre pronunciamentos de estudantes e agir de modo coerente e justo diante de situações nas quais sejam evidenciados



preconceitos e/ou discriminações, seja machismo, homofobia, misoginia ou quaisquer outras formas de desrespeito às diferenças individuais.

UMA EXPERIÊNCIA COM GÊNERO NA ESCOLA

A Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia (SEC/BA) apresentou às escolas de todo o estado o desafio de trabalhar, durante o ano letivo de 2018, a temática voltada à exploração e conhecimento do seu TI. Com esse propósito, o corpo docente e a coordenação da escola, seguindo as orientações da SEC/BA, tomaram o tema central “Cidadania e participação social no Território de Identidade de Irecê” como tema transversal a ser explorado durante 2018 em todos os componentes curriculares. Assim, as professoras e professores da área de Linguagens, seus códigos e tecnologias resolvemos, em reunião de Atividade Complementar (AC), dividir o tema norteador em 3 subtemas, um para cada unidade letiva, a saber: a) I trimestre: “Cidadania e participação social no Território de Identidade de Irecê — gênero, mulheres e feminismos”; b) II trimestre: “Cidadania e participação social no Território de Identidade de Irecê — formas de participação política”; c) III trimestre: “Cidadania e participação social no Território de Identidade de Irecê — construção da identidade e valorização da cultura afro-brasileira no TI de Irecê”.

O trabalho com o eixo temático “Cidadania e participação social no Território de Identidade de Irecê — gênero, mulheres e feminismos” foi iniciado nas salas de aula com textos motivadores. Alguns colegas, de Educação Física, por exemplo, levaram textos que discutiam os padrões de beleza impostos pela mídia; as professoras de Inglês trabalharam com letras de canções de Beyoncé e Rihanna, como forma de introduzir a temática de gênero. Nós, as professoras (sim, somos quase todas mulheres, com uma única exceção) de LPLB e Redação introduzimos o assunto com o texto *A incrível geração de mulheres que foi criada para ser tudo o que um homem NÃO quer*, da advogada, blogueira e feminista, Ruth Manus.

O texto de Ruth Manus explora as mudanças que ocorreram na educação de meninas, de modo que as estimule a estudar, trabalhar, viajar — enfim, a autora enfatiza que as famílias vêm mudando a forma de criar suas filhas para que estas sejam independentes e autônomas: “Somos a geração que foi criada para ganhar o mundo. Incentivadas a estudar, trabalhar, viajar e, acima de tudo, construir a nossa independência. Os



poucos bolos que fiz na vida nunca fizeram os olhos da minha mãe brilhar como as provas com notas 10”, afirma Manus (2014, s.p.). Entretanto, essas mesmas famílias ainda educam os filhos para receber mulheres dóceis, submissas e do lar. Os meninos, conseqüentemente, ainda não são criados para serem independentes, evidenciando, dessa forma, uma grande contradição.

Para Manus, a educação de meninas já deu um grande salto, como evidenciado no excerto: “Não tivemos aula de corte e costura. Não aprendemos a rechear um lagarto. Não nos chamaram pra trocar fralda de um priminho. Não nos explicaram a diferença entre alvejante e água sanitária (MANUS, 2014, s. p.). Todavia, ainda temos muito que debater sobre a questões de gênero. Através da convivência diária com centenas de adolescentes, tanto meninas como meninos, percebo que há verdade na afirmação da blogueira: as meninas estão diferentes - há uma tendência na busca da independência, através do estudo e/ou do trabalho e no anseio à liberdade de agir, bem como o alcance de igualdade entre os sexos, com exceções e limitações, evidentemente.

Com a abertura oferecida pelo texto de Manus, foram realizadas discussões a respeito de como aqueles estudantes, meninas e meninos, viam essa questão da educação familiar diferente, de acordo com o sexo/gênero de filhos: uma forma para as mulheres e outra inversa para os homens, na qual o retrato feminino ainda é do século XIX. Muitos/as estudantes concordaram com a autora, de que realmente percebem tratamentos e recomendações diferenciadas em seus lares, a partir de sua experiência; alguns/as nunca tinham parado para pensar a respeito, principalmente entre os alunos, pois as alunas, em sua maioria, estão mais alertas sobre essas questões, já que lhes dizem respeito diretamente. Certamente, entendemos que são questões que também afetam diretamente os homens: há sempre dois lados para considerar e os prejuízos por tratamentos desiguais são percebidos em ambos - mulheres e homens, a partir do sistema de subjetividades pensadas tradicionalmente para elas e eles, ao longo do tempo.

Em determinado momento, foi realizada atividade escrita sobre o texto lido, na qual alunas e alunos puderam registrar as suas impressões



sobre as questões abordadas por Ruth Manus, relacionando-as com a sua vivência³. Em seguida, foi feita a exposição de seus posicionamentos, de modo que a turma pudesse opinar e debater sobre os pontos de vista dos demais colegas.

Depois das discussões iniciais, fomentadas pelo texto motivador, foi solicitado aos estudantes que observassem as relações entre homens e mulheres; entre mães, pais, filhas e filhos; entre irmãs e irmãos; entre esposa e marido em suas casas, na sua vizinhança, no seu bairro e na sua cidade: nas ruas, nas lojas e em situações cotidianas. A orientação era de que fossem registradas todas as impressões, observando: a) nas relações de poder entre mulheres e homens, quem normalmente vence/comanda? b) há mulheres em situação de liderança/chefia? c) na sua casa (do/a estudante) quem é o/a principal provedor/a? d) como as mulheres da casa são tratadas? E os homens? e) em sua realidade/entorno há mulheres em situação de violência?

As/Os estudantes realizaram a pesquisa/observação/relatos em seu bairro, na rua, em locais de trabalho e nas cidades vizinhas, onde muitos residem. Os relatos foram chegando e, com eles, a certeza de que ainda há um longo caminho a percorrer, no que tange à promoção da igualdade de gêneros — isso no contexto apenas das relações homem X mulher — pois não adentramos em discussões sobre outros grupos minoritários, como gays, lésbicas, bissexuais, transexuais ou travestis, por exemplo. Este território é um campo quase proibido na escola, onde as discussões ainda são pontuais, não existindo como temática transversal, como é o caso das relações entre os gêneros que, embora não sejam contempladas com trabalhos exaustivos, já aparecem de forma sistematizada e contextualizada.

³ Qual o perfil feminino descrito no texto? 2. Em relação às mulheres descritas no texto, às meninas de sua geração e, do outro lado, sua mãe, avós e outras mulheres de outras gerações, que diferenças podem ser assinaladas? 3. Como as famílias atuais criam suas filhas? 4. Ao mesmo tempo, quais expectativas essas mesmas famílias têm em relação às noras? 5. Falando em expectativas, a sociedade também demonstra esperar muitas coisas das mulheres, as quais não são esperadas dos homens. Liste algumas dessas expectativas e comente. 6. Qual a diferença entre "ajudar a esposa nas tarefas domésticas" e PARTILHAR a vida a dois? 7. Qual o perfil do HOMEM esperado, desejado pela nova MULHER? 8. Observe a conclusão da autora do texto, a blogueira Ruth Manus: "Agora é o mundo tem que se virar pra ganhar a gente de volta." — Sabe-se que vêm ocorrendo muitas mudanças na sociedade, inclusive a respeito da situação da mulher. Em sua concepção, o que ainda é preciso ser feito? Como o "mundo teria que se virar pra ter a gente de volta"?



E isso é muito importante, ainda que o nosso senso crítico nos aponte que sempre há como fazer melhor, pois “as desigualdades só poderão ser percebidas - e desestabilizadas e subvertidas - na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução” (LOURO, 2014, p. 125).

A colocação da autora evidencia a importância de professores/as observarem a sua realidade, prestando atenção ao que ocorre à sua volta, mas além disso, ela aponta para a necessidade da realização de estudos teóricos que possam fundamentar as práticas e discussões escolares, colaborando para a práxis pedagógica; Para tanto, Louro sugere obras que possam subsidiar o trabalho pedagógico para subverter desigualdades percebidas no ambiente escola. Assim, além de trazer o debate para o espaço escolar, precisamos de um bom suporte teórico crítico e atualizado para promover reflexões acerca da desigualdade de gênero.

Em nossa empreitada, uma das situações trazidas nos relatórios das/os estudantes que chamou a atenção, foi o depoimento da aluna M, da 3ª série, no qual ela afirma que sua mãe prepara as refeições do seu irmão, mas nunca as dela (M), apesar de todos trabalharem fora de casa e se sustentarem. Como seus pais são separados, ela disse que a mãe usa o dinheiro da pensão paga pelo pai para pagar o aluguel e outras despesas como as contas de água, luz e gás. De acordo com M, cada um dos membros de sua família é responsável por comprar sua própria comida, artigos de higiene e vestuário. Segundo M, o irmão não estuda; ela estuda e trabalha e, mesmo assim, a mãe nunca faz nada para a filha, apenas para o menino. M afirma que o comportamento de sua mãe é tipicamente machista, já que, segundo a sua opinião, a mãe faz as coisas para o filho porque ele é homem e não pode/sabe fazer as tarefas domésticas, ao contrário de M, que é mulher.

Outra estudante, S, da 2ª série, trouxe em seus relatos uma situação de violência doméstica que foi vivenciada por uma tia sua que, segundo a estudante, era espancada sempre pelo marido, até aquela vir a óbito. S relata que a sua tia recebia ofertas de amparo e abrigo por parte dos parentes, mas nunca aceitou. Até que um dia o marido a espancou até à morte (mais uma para as estatísticas de feminicídio no Brasil), na presença dos filhos do casal. S não se conforma com o acontecido; e afirma que a sua



tia “gostava de apanhar” — que a vítima teve inúmeras oportunidades de se livrar da situação abusiva, mas que nunca quis ser ajudada de fato.

O relato de S foi lido em sala de aula — obviamente, causou polêmica: alguns/umas estudantes concordavam com ela, de que a pessoa em situação de violência só não sai do problema se não quiser; outros/as entendiam que não é assim simples, que há vários fatores que enfraquecem e fragilizam a vítima, como o medo, a vergonha e até a apreensão, diante da criação dos filhos sem o cônjuge. É claro que foi necessário intervir no debate: vítimas de violência tornam-se pessoas fragilizadas — em se tratando de violência doméstica, oriunda de supostos aliados, cuidadores ou parceiros — a situação é ainda mais difícil.

Evidentemente, uma alternativa aceitável seria o reconhecimento da necessidade de ajuda e a sua busca, entretanto, como foi observado por alunas e alunos, as vítimas têm medo de possíveis represálias, porque não raro sofrem ameaças; elas também sentem vergonha, pois precisam admitir que falharam em suas escolhas e muitas sentem culpa, como se o sofrimento fosse por sua causa e não por conta do desvio de caráter do outro. Além disso, muitas mulheres não têm como se sustentar e à sua prole, caso se separem de maridos, namorados e/ou companheiros agressores. Portanto, tanto do ponto de vista material quanto emocional, a situação de vítimas de violência doméstica é bastante complexa, visto que

Os motivos que mantêm as mulheres inseridas nos contextos do relacionamento violento são: a convivência com o medo, a dependência financeira e a submissão, até o momento em que decidem realizar a denúncia, e passam por cima do sentimento de pena do marido, do tempo de vida juntos e da anulação durante o relacionamento. (SOUZA; DA ROS, 2006, p. 51).

Nesse sentido, observamos que o medo tanto pode ser paralisante, como pode impulsionar a mulher a realizar a denúncia. Inicialmente, ela não denuncia por medo da exposição e vergonha. Por fim, quando ela denuncia, também é por medo do agravamento de tratamento ou de nunca conseguir colocar um ponto final na situação violenta.

Retomando às buscas feitas pelas/os estudantes, houve muitos relatos de tratamentos desiguais, de violência, de abandono; o que me fez pensar em como todos os estudantes, meninas e meninos, pensavam em



uma nova mulher e em contrapartida, um novo homem para o século XXI: pesquisas sobre as pessoas, — mulheres e homens — que elas e eles pensavam ser ideais foram realizadas e o debate em classe foi incrementado. Após 2 meses de discussões, estudos e reflexões, sugeri às alunas e alunos alguns temas, oriundos dos estudos e discussões, para que pudessem optar para a produção de texto que seria a avaliação final da disciplina Redação. Foram elencados os temas: a) Violência contra a mulher; b) A presença de machismo nas relações interpessoais e como combatê-lo; c) A nova mulher do século XXI — propostas e desafios; d) O novo homem do século XXI — propostas e desafios.

Após novas rodadas de discussões e negociações, a escolha foi feita pelo tema c) A nova mulher do século XXI — propostas e desafios. Os/as estudantes foram produzindo as versões iniciais em sala de aula e tiveram oportunidades de refacção, até o dia da prova trimestral: alguns/umas eram atendidos/as e orientados/as individualmente em sala de aula; outro/as enviaram suas versões preliminares por e-mail e, por meio eletrônico, as correções e orientações também eram realizadas. No final do trimestre, quando da avaliação trimestral, todos/as os/as alunos/as tiveram que escrever à mão a sua versão final e entregar para a última apreciação. Os resultados foram muito satisfatórios, tanto do ponto de vista da aprendizagem e emprego da língua padrão, na modalidade escrita, quanto da apreensão de conteúdos e apropriação de nomenclaturas e termos relacionados à temática de gênero.

O envolvimento com as atividades propostas também foi muito bom: meninas e meninos pesquisaram, observaram a realidade, fizeram relatórios, trouxeram matérias de revistas e jornais e textos encontrados na internet e, mais importante, refletiram e problematizaram a sua posição diante de temática tão séria, bem como puderam ponderar sobre outros posicionamentos e a respeito também de possibilidades de se criar novas realidades, com mais respeito entre as pessoas e maior valorização das mulheres.

Diante das produções finais, de acordo com o tema escolhido, foi possível observar o que estudantes do ensino médio esperam da mulher na atualidade e como reagem a esse novo personagem, que querem mais dinâmico, mais crítico, independente e atuante na sociedade, como pode ser atestado em trechos de produções reproduzidos a seguir:



A nova mulher do século XXI já é mais independente, diante de seus valores, ela hoje pode conquistar seus sonhos e objetivos sem depender de muito para empreender.

As mulheres estão bem mais fortes e seguras de si, diferente dos tempos passados, onde a forma como eram tratadas foi extremamente machista e rigorosa. O empoderamento feminino vem ajudando muitas mulheres cada dia mais e com isso, a mulher vai ganhando força, para enfrentar as lutas diárias. (AC, 2018).

É interessante observar como AC e colegas, além de demonstrarem que apreenderam os sentidos explorados no texto de Ruth Manus, foram capazes de realizar uma comparação entre as mulheres atuais com outras de tempos atrás, como suas avós e parentas mais velhas.

As mulheres têm conquistado cada vez mais espaço na sociedade atual, coisa que as mulheres de um tempo atrás não conseguiam. Apesar desse grande avanço muitas mulheres ainda sofrem com discriminação em pleno século XXI.

A mulher do século XXI é aquela que trabalha, é independente, é a mulher que foi criada para o mundo e não para um homem, é a mulher que lutou e trabalhou para conquistar seus direitos, mas mesmo assim ainda existe quem diz que lugar de mulher é na cozinha, em casa, lavando, passando, limpando e cuidando dos filhos. Lugar de mulher é onde ela quiser. (CH, 2018).

Os dois depoimentos acima tratam-se de trechos de produção de texto de uma menina e de um menino, nos quais é possível notar a semelhança, o alinhamento de ideias; como ambos admitem a existência dessa nova mulher e também a existência de percalços, como explicitado na palavra “lutas” de AC ou na ressalva de CH, quando se refere à existência de pensamentos retrógrados sobre o “lugar de mulher”.

A seguir, trechos de outras produções, nas quais pode-se observar que a alusão à independência feminina é recorrente:

Em pleno final da década de 10 do século XXI, as mulheres vão à luta para conquistar o respeito e o valor, batendo de frente com os homens que agem como se a mulher fosse um simples objeto para satisfazer os seus desejos e expectativas.



As mães e avós foram criadas de maneira diferente das meninas dessa nova geração, elas foram criadas para se dedicar à família e mostrar que eram boas mães, já a nova mulher tem o direito de ser o que quiser: dona de casa ou trabalhar no escritório, em lojas, etc. A mulher têm direito de escolha, ela pode dizer sim ou não para os acontecimentos que ela presencia. (ED, 2018).

No trecho da produção de ED nota-se, além da usual comparação entre gerações de mulheres e a presença de tensionamentos entre mulheres e homens (o que demonstra amadurecimento crítico, pois o estudante já é capaz de perceber que as conquistas femininas não estão ocorrendo facilmente; que há embates), ele também traz a questão da liberdade de escolha da mulher, embora seja vago sobre quais escolhas.

É importante esclarecer que esses trechos de textos foram extraídos das versões preliminares, a maioria enviadas por e-mail. Assim, ajustes foram feitos nas versões finais, mas o que nos interessa aqui é analisar como a temática de gênero, especialmente no que tange à situação da mulher na atualidade, está sendo pensada por estudantes do Ensino Médio. Assim, segue trecho da produção de M:

As mulheres vêm se destacando por ocupar cargos que antes eram restritos aos homens. Com o passar do tempo, elas vêm conquistando cada vez mais espaço significativo na sociedade. Elas lutaram pelo direito de votar e ser votadas e venceram essa "luta" que foi um dos destaques pós Revolução Industrial, havendo avanços nos direitos do trabalho da mulher fora de casa, entre outras conquistas.

A nova geração de mulheres é composta por mulheres empoderadas, independentes, que acreditam em si, mesmo vivendo em um mundo em que o machismo ainda está muito presente. Essas mulheres, a cada dia, querem e procuram ser melhores.

A realidade da mulher independente ainda é vista com estranhamento por muitos. Apesar de muitas conquistas, ainda não alcançaram uma posição de igualdade perante os homens. Muito foi conquistado, entretanto ainda há muito para melhorar. E a cada dia que passa, mulheres quebram a visão de "objetos de desejo" e mostram que esta geração é de mulheres capazes, que lutaram por direitos que hoje exercem. (M, 3ª série, 2018). (M, 2018).



A partir da produção de M e de outros/as estudantes, é evidente que o trabalho na perspectiva de gênero realizado em sala de aula surtiu efeitos bastante positivos, já que os textos escritos pelos/as alunos/as demonstram compreensão do assunto, senso crítico e tratamento com seriedade da temática discutida, inclusive englobando aspectos os quais não tinham sido pensados inicialmente, como a questão da mulher como “objeto de desejo” trazida por M e outros/as colegas.

É claro que nem sempre tudo ocorreu na mais absoluta seriedade: houve momentos em que surgiram piadas, comentários engraçadinhos ou pejorativos: enfim, lidar com adolescentes é isso. Houve um momento, quando discutíamos o ideal de homem moderno em que uma das meninas descreveu o parceiro ideal como o sujeito educado, gentil, respeitoso, honesto, trabalhador, envolvido com a família, sério, responsável e que fosse capaz de realizar todas as tarefas domésticas, inclusive cozinhar. Então, um dos meninos, normalmente comportado e sério, levantou a mão, de lá do canto da sala e disse: “Professora, com um cara desses, até eu me caso com ele”.

A partir do comentário irônico, a sala inteira achou graça, mas eu os convidei a refletir: por que as pessoas ainda pensam que é impossível para o ser homem tornar-se ou agir como uma pessoa bacana, decente? Por que os sujeitos não podem romper com as subjetividades pensadas e impostas para as masculinidades? Qual o sentido de o homem ser duro, inflexível, forte, corajoso e macho sempre? Quais são as perdas, de todos os lados, quando se teima em uniformizar, enquadrar e encaixotar as pessoas e/ou os comportamentos em moldes?

Para além de emancipação, mulheres do século XXI desejam ser livres, já que essa conquista passa pela ratificação da igualdade dos direitos, políticos, jurídicos e econômicos em relação ao homem. Assim, é possível afirmar que as mulheres estão caminhando em busca de liberdade, o que vem ocorrendo aos poucos como constatado nesta pesquisa. Além disso, percebemos que o uso do termo gênero nos possibilita seguirmos diferentes caminhos como ressaltado por Scott em suas reflexões:

Em vez de (como eu equivocadamente pensei) tornar-se mais claro ao longo do tempo, gênero se tornou mais impreciso; o lugar de contestação, um conceito disputado na arena da política. Há ainda, com certeza,



feministas que usam a palavra, mas agora é um termo de referência que atravessa o espectro político, com efeitos às vezes muito diferentes daqueles que as feministas originalmente intencionaram (2012, p. 331).

No geral, os textos produzidos pelos/as estudantes, em sua maioria, apontam para a independência feminina, que deve ser pautada no respeito e na promoção de oportunidades: a mulher poderia escolher seus caminhos e as ferramentas que melhor lhes servirão. A nova mulher deveria tomar as decisões que dizem respeito a seu corpo e a seus desejos: ter filhos deve ser opção, em vez de obrigação. Casamento, carreira, solteirice; casamento mais carreira; maternidade ou vida itinerante — quaisquer caminhos são válidos, desde que a mulher possa optar, conscientemente, por segui-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, para uma temática que parece não ter fim, queremos reiterar a necessidade de se discutir gênero, sim, inclusive nas escolas. Seja nas relações entre meninos e meninas, professores e professoras, entre pais e mães ou ainda sobre outras possibilidades de manifestações de sexualidades, para além das demarcações de masculino e feminino.

Discutir gênero e suas manifestações, como nos recorda Guacira Louro (2014), requer leituras de textos e discussões teóricas atuais que possam nortear as práticas educativas, de modo que estas estejam alinhadas com aquelas, a fim de que se efetive a práxis pedagógica, na qual fazer e saber andam juntos.

Promover discussões de gênero, através de metodologias que englobem acesso a teorias e realização de observações práticas e reflexões críticas, requer tanto uma tomada de consciência por parte de educadores/as, como também exige boa vontade e disposição em aprender novas formas de ensinar. Além disso, professoras e professores precisam compreender que não há neutralidade na arena de gênero: lutas e tensionamentos fazem parte desse processo em que há interesses que realizam movimentos, conforme lhes sejam favoráveis, de vários lados.



Não existem receitas prontas para dirimir questões de gênero, diante da diversidade de realidades nas escolas de todo o país, mas há caminhos que podem promover encontros, trocas, cooperação e respeito entre as pessoas que convivem diariamente no ambiente escolar, às vezes durante anos. A nossa experiência foi um interessante exercício de estudos, pesquisa, diálogo e reflexão crítica sobre problemas de gênero vivenciados na nossa escola e nos limites do Território de Identidade de Irecê, através de estudantes residentes na sede e nos demais municípios. Através dessa exposição, esperamos ter acrescentado mais um tópico no leque de opções para se pensar o trabalho de gênero nas escolas.

REFERÊNCIAS

FELIPE, J. Educação para a sexualidade: uma proposta de formação docente. BRASIL/MEC. **Salto para o futuro**. Série Educação para a igualdade de gênero. Programa 3, s. d.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MANUS, R. **A incrível geração de mulheres que foi criada para ser tudo o que um homem NÃO quer**. 2014. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/ruth-manus/a-incrivel-geracao-de-mulheres-que-foi-criada-para-ser-tudo-o-que-um-homem-nao-quer/>. Acesso em: 15 fev. 2018.

SCOTT, J. Os usos e abusos do gênero. Trad. Ana Carolina E. C. Soares. In: MATOS, M. I. S.; SOARES, A. C. E. C. (Orgs.). **Projeto História**. São Paulo, PUC, n. 45, p. 327-351, Dez. 2012.

SOUZA, P. A.; DA ROS, M. A. Os motivos que mantêm as mulheres vítimas de violência no relacionamento violento. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, n. 40, p. 509-527, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/viewFile/17670/16234>. Acesso em: 10 jul. 2018.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. 1. ed. Flacso Brasil: Brasília (DF), 2015. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 04 jul. 2018.



O BRASIL VISTO DO EXÍLIO NO ROMANCE *STELLA MANHATTAN*, DE SILVIANO SANTIAGO¹

BRAZIL SEEN FROM EXILE IN THE NOVEL *STELLA MANHATTAN*, BY SILVIANO SANTIAGO

Nelson Eliezer Ferreira Júnior²

RESUMO: Procuramos, nesse artigo, perceber a peculiaridade da visão externa advinda com a experiência do exílio, a partir das personagens do romance “Stella Manhattan”, de Silviano Santiago. Para tanto, recorreremos à problematização da relação entre literatura e nacionalidade e à discussão sobre o luto, exílio e estereótipos coloniais para compreender as imagens do Brasil projetadas no romance.

Palavras-chave: Literatura; Exílio; Silviano Santiago; Stella Manhattan

ABSTRACT: We seek, in this article, to perceive the peculiarity of the external vision derived from the experience of exile, from the characters of the novel “Stella Manhattan”, by Silviano Santiago. In order to do so, we resorted to the problematization of the relation between literature and nationality and to the discussion about mourning, exile and colonial stereotypes to understand the images of Brazil projected in the novel.

Keywords: Literature; Exile; Silviano Santiago; Stella Manhattan

Introdução

Os empreendimentos críticos empenhados em observar as relações entre literatura e nação possuem uma vasta e justificável tradição, afinal, na produção literária da América Latina, desde seu período de formação, é impossível ignorar a relação intrínseca entre o discurso literário e a constituição de identidades nacionais. No Brasil, após a independência política – que, tal como ocorrera com a maioria desses países, deu-se nas três primeiras décadas do século XIX – a emergente intelectualidade local

¹ Artigo recebido em 28/02/2019 e aceito para publicação em 25/05/2019.

² Doutor em Letras pela UFPB; Professor de Literaturas em Língua Portuguesa na UFCG; Membro do GPLLE - Grupo de Pesquisa em Linguagem, Literatura e Ensino; ORCID 0000-0002-5689-9348; Email significante@gmail.com



precisava posicionar-se diante da tarefa de construir a nação brasileira, imbuindo-lhe cores próprias e contrastantes tanto em relação aos colonizadores quanto aos projetos nacionais vizinhos³. Para tanto, produção, crítica e historiografia literárias se puseram a serviço de tal construção⁴.

Como observa Eduardo Coutinho (2003), a literatura era considerada instrumento do projeto maior da “projeção da imagem das nações”, isto é, tencionava-se o fortalecimento da identidade nacional, através da constituição e veiculação de um “espírito nacional”. Trata-se, portanto, de um projeto moderno de constituição de uma narrativa comum, local, identitária e homogeneia, mas cuja concretização não se isenta de contrastes entre os escritores de educação europeia e o mundo onírico por eles narrado, estando este povoado por uma natureza exótica e um indígena mitificado, a exemplo de *Iracema*, de José de Alencar⁵.

As correspondências entre literatura e nação não se limitaram, contudo, ao Romantismo, ao século XIX: a cristalização de uma identidade nacional, ainda mais em países cuja dependência econômica e intelectual nunca foi completamente sanada, é problemática e se configura num projeto ainda inacabado. O próprio modernismo (e o regionalismo especificamente), como também aponta Coutinho, ainda toma como problema a questão ontológica do *ser brasileiro*. É assim que, como conclui Hall:

(...) as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como

³ Nesse artigo, há retomada e aprofundamentos de discussões presentes na minha tese de doutoramento (FERREIRA JUNIOR, 2008).

⁴ Para uma descrição detalhada do processo de construção dessas três esferas no Brasil e sua relação com a formação do projeto nacional brasileiro a partir do Romantismo, confira Bernardo Ricúpero (2004).

⁵ Para pontuar as referências ideológicas encontradas, bem como os autores e obras desse período, remeto ainda a Ricupero (2004), especialmente em “Alencar e a crise do império” (p. 179-204). O autor traça um panorama com paralelismos entre o Alencar político e o literato.



se fossem parte de nossa natureza essencial (1999, p.49).

É a partir dessa compreensão da identificação nacional como construção discursiva que o conceito de nação deixa de se tornar determinante para a produção cultural e passa a ser compreendido como uma narratividade compartilhada e, portanto, lugar de enunciação, de posicionamentos e de conflitos.

Para tanto, tal construção exige um processo de esquecimento. A partir de uma retomada de Renan⁶, Bhabha (2003) observa que o *começo* da narrativa da nação está fundado numa *obrigatoriedade de esquecer*: a partir do esquecimento da história, abre-se uma fenda temporal que se tenta preencher problematicamente com a construção de um discurso que narre a nação, isto é, o estabelecimento dos escritos da nação. O processo de identificação nacional torna-se, assim, dependente dessa obrigação de se esquecer para lembrar. Lembrar-se de quê? Estamos diante do que Ricœur (2000) observa como manipulação da memória e do esquecimento pelos detentores do poder, a fim de reivindicar uma identidade a partir de seus usos ou, melhor dizendo, seus abusos. É a partir, pois, da noção de *memória manipulada* que se pode situar a construção do ideário de povo, nação, ou qualquer outro modo de comunitarismo sustentado por narrativas que invocam origem histórica ou étnica comum e/ou fé religiosa compartilhada.

Para evocar esses eventos fundadores, portanto, retomando Bhabha, repetiria que é preciso esquecer a violência inerente à sua história e as diferenças que insistem em “contaminar” a pureza comunitária para lembrar um passado comum, as glórias devidamente comemoradas e as derrotas que exigem reparação em nome da justiça. É através da função narrativa, resume Ricœur (2000), que a memória, devidamente ideologizada, entra em jogo na construção da identidade. Isso se dá a partir do trabalho de configuração narrativa, no qual o poder e a dominação são justificados ideologicamente num processo que consiste na elaboração e transmissão de narrativas fundadoras, cuja rememoração obrigatória será responsável pelo fechamento identitário da comunidade.

⁶ Refiro-me ao clássico discurso proferido por Ernest Renan “Qu’est-ce qu’une nation?” (Sorbonne, março de 1882), que, de modos distintos, é retomado tanto por Bhabha (2003), quanto por Hobsbawm (2002) e Bauman (2003).



Desse modo, cabe-nos ainda questionar: qual a importância do conceito de nação para a produção literária contemporânea, sabendo-se que ele se apoia numa construção narrativa cuja existência é meramente simbólica e discursiva? Uma resposta pode vir exatamente de uma literatura que evoque culturas e sujeitos transgressores, no sentido de romper as fronteiras do discurso nacional com a marca da diferença.

Literatura de exílio

O exílio, portanto, como marca absoluta da perenidade e narratividade da nação – pois o exilado põe em xeque a pretensa rigidez de seus muros comunitários – torna-se uma imagem cujo poder simbólico se amplifica, na medida em que os nacionalismos se revestem de maior agressividade em face de sua própria crise. Num mundo em que tantas pessoas matam e morrem em nome de suas nações, a imagem do exilado, da travessia das fronteiras e do diálogo com a alteridade – nos outros e em si mesmo – representam a falência de qualquer projeto nacionalista pautado na pretensa homogeneidade do “todos como um”, principalmente ao se tratar de uma nação na qual o discurso colonial ainda reverbera fantasmagoricamente.

Nossa época, afirma Said (2003, p. 47), é “a época do refugiado, da pessoa deslocada, da imigração em massa”; sendo as guerras modernas, o imperialismo e os governos totalitários algumas das razões apontadas pelo crítico para sua asserção. A experiência do exílio, a tristeza e as ambivalências inerentes à quebra dos laços com a terra natal se tornaram temas recorrentes na atualidade, como já o foram em outras épocas. Basta nos lembrarmos, como aponta Rollemberg (1999), das diversas narrativas míticas, literárias e religiosas que tornaram a imagem do exilado um arquétipo da cultura ocidental: Ulisses, Édipo, Loth, Jesus, Adão e Eva, são alguns exemplos apontados pela historiadora.

No plano literário, muitos outros exemplos poderiam ser citados, visto que uma das características do romance moderno é justamente a relação problemática entre o herói e seu mundo, afinal,

(...) esse primeiro grande romance da literatura mundial [Dom Quixote] situa-se no início da época em que o deus do cristianismo começa a deixar o mundo; em que o homem torna-se solitário e é capaz de



encontrar o sentido e a substância apenas em sua alma, nunca aclimatada em pátria alguma (LUKÁCS, 2000, p.106)

A relação desarmônica entre a interioridade do herói e o espaço em que se situa encontra uma de suas expressões mais nítidas exatamente na figura recorrente do exilado: aquele cuja caracterização é conflitante em relação ao ideal homogeneizador de qualquer comunidade e, portanto, é levado a perpetuar a experiência do deslocamento. O vigor do exílio como marca cultural recorrente pode ser explicado também através de seus próprios produtores, uma vez que, como afirma Said (2003, p.46), “a moderna cultura ocidental é, em larga medida, obra de exilados, emigrantes, refugiados”. Tal explicação, no entanto, não encobre os riscos de sua banalização, afinal:

Na escala do século XX, o exílio não é compreensível nem do ponto de vista estético, nem do ponto de vista humanista: na melhor das hipóteses, a literatura sobre o exílio objetiva uma angústia e uma condição que a maioria das pessoas raramente experimenta em primeira mão; mas pensar que o exílio é benéfico para essa literatura é banalizar suas mutilações, as perdas que infringe aos que as sofrem, a mudez com que responde a qualquer tentativa de compreendê-lo como “bom para nós” (SAID, 2003, p. 47)

Nesse sentido, a perspectiva de Said é a extrapolação do tema do exílio na literatura para além da experiência estética. Para o crítico, vários poetas e escritores conferiram dignidade à condição do exilado, mas não se pode esquecer o caráter irremediavelmente ético do tema, pois ele representa “multidões sem esperança, a miséria das pessoas ‘sem documentos’ subitamente perdidas, sem uma história para contar.” (SAID, 2003, p.46).

Denominamos, pois, *literatura de exílio* a estas narrativas que revivificam a grande aporia da modernidade em seus vários estágios: o indivíduo que precisa afastar-se do espaço mítico comunitário para obter sua liberdade, mas sofre com a insegurança de um espaço social cada vez mais indiferente a seus anseios e à peculiaridade de seus dramas, e no qual é substituível como parte indistinta da massa. Em tal literatura, o olhar exterior das personagens não busca compreensão ou experiência sobre um ambiente inóspito – responsabilidade transferida para o leitor – pois



qualquer tentativa de adaptação ao meio tenderá ao fracasso. A condição de exilado, portanto, não representa um posto de observação, mas afirma uma diferença: é uma voz que insiste em dizer que não pertence completamente àquele espaço nem a qualquer outro, pois a segurança oferecida requer uma contrapartida insuportável de liberdade. Entre a insegurança do vagar e a prisão do *enraizamento*, não há solução fácil.

A *diferença*, afinal, antes de servir como liga para a construção de novos muros comunitários, é sentida como característica individual e, principalmente, como forma de avaliação societária: é o meio social que definirá quais características individuais são oportunas e quais não são, classificando, discriminando e julgando tais indivíduos a partir dessas diferenças. A literatura de exílio é exatamente aquela em que a *diferença* torna distópica a relação entre personagem e a construção da unidade pretendida por qualquer comunidade, uma vez que relativiza os parâmetros para distinguir *os de dentro dos de fora*. O exilado representa, afinal, a fissura na *fortaleza sitiada* dentro da qual se assenta a comunidade, aumentando as possibilidades de comunicação entre os lados da fronteira e desestabilizando o discurso uníssono e homogêneo que tenta (re)criar constantemente a narrativa da unidade nacional.

Essa literatura, portanto, apresenta-nos narrativas em que exílio e diferença não representam posições definidas/definidoras e sim posições relativas que impedem a legitimação de qualquer discurso de homogeneidade e totalitarismo da *comunidade nacional*

O luto do exílio

No romance *Stella Manhattan*, de Silviano Santiago, o protagonista, ironicamente denominado Eduardo da Costa e Silva⁷ é forçado por seu pai a residir nos Estados Unidos, onde trabalha na sessão de passaportes do Consulado Brasileiro em Nova Iorque. A história se passa no final dos anos 60 – o que reforça a alusão ao general citado acima –, estando o Brasil, seu país de origem, sob o regime militar. Devido a uma série de

⁷ Refiro-me à alusão ao general Artur da Costa e Silva, segundo presidente brasileiro do regime militar instaurado pelo golpe de 1964, que exerceu o poder entre 1967 e 1969 e foi o principal responsável pelo *Ato Institucional Número Cinco*, marco do endurecimento do regime e da maior restrição das liberdades individuais e institucionais.



mal-entendidos e num ambiente de paranóia coletiva decorrente da situação político-ideológica da época narrada, Eduardo termina sendo confundido ora como um espião do regime militar, querendo se infiltrar nos grupos comunistas nos EUA, ora como um espião comunista, ligado aos chamados grupos terroristas de esquerda.

Embora seu enredo se desenvolva em Nova Iorque, o espaço mais importante em *Stella Manhattan* é o Brasil. Não é possível compreender o exílio de Eduardo sem observar o conflito gerado entre ele e seus pais que, por sua vez, representam as figuras centrais para a noção de família e de nação para o protagonista. Do mesmo modo, imagens diversas do Brasil são (re)produzidas por várias personagens, principalmente através da rememoração de narrativas da nação.

A sensação de extremo desligamento com o mundo, comparado à imagem da orfandade, faz eco com o momento histórico do Brasil em 1969 (presente na narrativa), no qual a palavra *exílio* adquire um grande peso político e ideológico, pois retrata a experiência heterogênea vivida por aqueles que se opuseram ao projeto político/econômico da ditadura militar e foram, principalmente a partir de 1968, perseguidos e exilados (quando não assassinados). Quanto ao protagonista, como apontou Schøllhammer (2009, p.33), percebe-se que seu exílio é antes de tudo afetivo, derivado do processo de luto em relação à perda de suas referências íntimas, o que amplifica a compreensão da crise política da época ao inserir o questionamento das identidades sexuais e de gênero no quadro da realidade histórica da época. Como compensação surge o alter ego de Eduardo: Stella Manhattan.

As primeiras lembranças de Eduardo/Stella sobre o Brasil surgem através da imagem de Sebastiana, empregada doméstica da casa de seus pais, com a qual o protagonista criara laços de cumplicidade. Sebastiana, com quem se identifica principalmente durante a execução das tarefas de limpeza no seu apartamento, torna-se uma referência mnemônica amigável e não-familiar para a casa e, portanto, não-traumática. O fio da memória, no entanto, ao focar a casa e a sua vida no Rio de Janeiro, traz consigo a lembrança da exclusão a que foi submetido por sua própria família:

Ao passar para a banheira Stella vai-se descolando mais e mais da tarefa da limpeza e pensando na verdadeira Sebastiana carioca do subúrbio e sua



cabeça volta a flutuar como corpo de carne e osso pelo apartamento dos pais no início de 68, logo depois do carnaval, e vê a si mesmo deitado na cama e trancado no quarto por dois meses, execrado pelos pais que não queriam aceitá-lo como filho depois do que tinha acontecido, do escândalo felizmente abafado por amigos influentes da família.

Eduardo (...) não entendia a maneira radical como se distanciavam dele, desmentindo todas as teorias que eles mesmos lhe tinham inculcado desde criança sobre os laços de sangue, a união da família. *Vejo a intolerância, a punição pelo silêncio e pelo distanciamento. Querem me massacrar* pensava Eduardo, quando se dava conta de que queriam se livrar dele como de um objeto cuja utilidade tinha sido perdida com o uso. (SANTIAGO, 1999, p.25).

O conflito entre o presente e o passado do protagonista fica ainda mais acentuado diante da discrepância entre a teoria e a prática dos discursos de *união familiar*: os laços de sangue, metáfora comumente empregada para ratificar a solidariedade grupal (e nesse caso, família e a nação tomam para si características comunitárias, o que implica uma aproximação entre essas duas esferas), não resistem ao *escândalo*, exposição social da diferença que motivou a ida de Eduardo para os Estados Unidos, isto é, o que chamamos aqui de exílio. Lembrar-se da nação, portanto, traz consigo a imagem forte de intolerância, em oposição à fragilidade da imagem de lar, pois o *círculo aconchegante* foi desfeito e sua recomposição se mostra, no decorrer do romance, impossível. O protagonista vacila a princípio entre a memória e o esquecimento como formas de sobreviver a seu passado no Brasil, percebendo imediatamente que não poderia superar a violência a que foi submetido com o gesto simples de esquecer:

(...) queria, quer, se esforça para apagar o acontecido, mas que o passado volta como um criminoso ao local do crime (...) um crime foi cometido contra ele, e (...) os fantasmas que hoje rondam a sua vida são os criminosos de ontem que, não contentes com o crime, voltam para uma vez mais sentir o prazer de infligir a dor a um ser sensível e de carne e osso. Ficam torcendo e retorcendo a faca na ferida aberta. (SANTIAGO, 1999, p. 27).

Queria tanto, ah como eu queria! Ter contado para alguém como tudo se passou” – Eduardo repete em



voz alta a opressão que o vem perseguindo (...) a opressão que sente dentro do peito e que, às vezes, acorda-o no meio da noite, fazendo o corpo tremer de frio imaginário, fazendo ainda lágrimas correrem pelos olhos. (SANTIAGO, 1999, p. 27-28).

O excesso de memória e a impossibilidade de esquecimento se tornam, afinal, o antagonista do romance, na medida em que o sentimento de vitimização que acompanha o protagonista necessitaria de um “esquecimento feliz” (perdão) que não se concretiza na obra. Como observou Ricœur (2000), a “delicada articulação” entre discursos da memória e do esquecimento e os de culpabilidade e perdão não possuem solução fácil. Eduardo atribui aos pais a culpa por seu estado atual, trazendo-os para o presente (memória), apesar de preferir, sem sucesso, “apagar o acontecido” (esquecimento). A lembrança, no entanto, não torna possível o perdão, servindo apenas para *torcer e retorcer a faca na ferida aberta*.

Ainda conforme Ricœur (2000), há uma estreita relação entre a lembrança da humilhação passada – que implica o fortalecimento do sentimento de vitimização individual ou coletivo – e a demarcação da culpabilidade do *outro*. Rememorar, nesse sentido, relaciona-se ao trabalho de luto.

Em outros trechos o processo de lembrança e luto persiste:

Eduardo nunca tinha escrito para os pais, também nem uma palavra sequer tinha recebido deles. No início, ficou sem jeito, não sabia o que escrever e como, e se escrevesse o que pensava nem era bom pensar, briga na certa, mal agradecido, ingrato egoísta pra cá e daí por diante; depois achou que não mereciam uma linha, tinham agido com ele como se fosse um cachorro, nem a um vira-latas teriam feito o mesmo, e carolas como eram, imagina se não fossem [...]

Me arrancaram da vida deles como se fosse uma casca de ferida. Cabe a mim fazer o mesmo. Chorar mais é que não vou. Nem lamentar. Já era, desanuviava a cabeça. (SANTIAGO, 1999, p. 42-43).

As comparações se acumulam para cada lembrança do protagonista – lixo, cachorro, casca de ferida – sempre repetindo sua indignação pela forma com que foi tratado. A ideia de superação advém com uma resolução racional: “cabe a mim fazer o mesmo”; no entanto, na



sequência, a imaginação de Eduardo comprova a ineficácia da estratégia ao trazer a possibilidade de sua mãe estar doente, o que comprova a continuação do processo de luto:

Pela primeira vez desde que tinha chegado a Nova Iorque, Eduardo pensa no pai e mãe, pensa nos dois, como uma falta, e não como uma razão de queixa. Parece que olha para uma jarra procurando com insistência as rosas, deviam estar ali e não estão. Tinham desaparecido no ar, sumido como num passe de mágica. Se alguém é culpado, é o mágico que, com habilidade, cria o vazio num momento de espanto e admiração do espectador, sem deixar lugar para o sentimento de perda, de vácuo. Eduardo sente falta. (SANTIAGO, 1999, p.43).

Como disse acima, o *dever* de memória não se configura como um posicionamento vingativo por parte do protagonista, o que seria, nos termos de Ricœur, um abuso da memória. Pensar nos pais, referência simbólica da nação no romance, como uma “falta” e não como uma “razão de queixa” é o que torna o exílio em *Stella Manhattan* um signo de orfandade.

Como então, diante da aparente passividade do protagonista, falar-se em narratividade da nação ou negação simbólica da unidade de uma cultura nacional? Será preciso procurar nas imagens e discursos evocados pela memória de outras personagens para perceber, ao mesmo tempo, a persistência de uma visão colonial e o esfacelamento desta a partir das fissuras existentes nos próprios sujeitos que insistem em perpetuá-la. É a partir exatamente dos conflitos políticos e ideológicos da época que a ideia de nação é problematizada, e o estereótipo, sendo a principal estratégia enunciativa do discurso colonial, é posto em xeque.

Exílio e discurso (pós)colonial

Personagem fundamental para a compreensão desse embate em torno do discurso colonial no romance é o professor Aníbal, brasileiro radicado nos Estados Unidos “desde que Jango subiu no poder” (SANTIAGO, 1999, p. 127). É através de seu diálogo com Marcelo (com quem trava um duelo ideológico) que os estereótipos e a relação de dependência evocada pelo discurso colonial emergem para, em seguida, ser contestados.

Logo na primeira fala do professor, evidencia-se o teor da pauta entre as personagens – as sucessivas comparações entre o Brasil regido



pelos militares e os Estados Unidos, onde estes se encontram: “Perdoe-me pelo excesso de zelo, estamos em Nova Iorque, e com fogo e assalto não se brinca nesta cidade. Ainda bem que no Brasil optamos pelo caminho da ordem e da segurança” (SANTIAGO, 1999, p.122). Marcelo, ativista de esquerda, percebe o cuidado que deve ter com as palavras para evitar que o atrito entre eles seja demasiadamente acentuado, optando por “sorriso nos lábios e vaselina nas palavras”. (SANTIAGO, 1999, p.123). Tentando aproximar-se do professor, faz uso imediatamente (e com uma ponta de ironia) de um estereótipo da nacionalidade brasileira: “Sorte minha que a tão decantada cordialidade brasileira ainda tem lugar nesta selva de asfalto”. Essa é a *deixa* para que Aníbal faça emergir o discurso colonial do qual é portador:

Mas não critique tão apressadamente os americanos caindo no vício infeliz dos nossos compatriotas de esquerda. Enxergam tudo menos os próprios defeitos. Temos muito que aprender com os americanos. Têm hábitos de *privacy* e, se não temos condições culturais para imitá-los, devemos pelo menos admirá-los e respeitá-los por isso.” (SANTIAGO, 1999, p.123).

Já é característica do brasileiro no estrangeiro de só enxergar o errado dos outros e ficar cego diante do que fazem de melhor. (SANTIAGO, 1999, p.123).

É justamente como resultado de uma comparação entre brasileiros e americanos, em que cada termo se cristaliza numa unidade homogênea, que o professor vai escrever a nação de um ponto de vista colonial: “Vivemos ainda como os selvagens de Caminha deslumbrados diante de qualquer miçanga estrangeira e insensíveis ao que verdadeiramente importa na história da humanidade.” (SANTIAGO, 1999, p.124). Adiante, acrescenta:

Carecemos do sentimento de auto-reconhecimento dos nossos legítimos valores e por isso não temos nossa identidade própria ou maturidade. Somos como o jovem que ainda não sabe quem ele é e fica procurando modelos de comportamento fora de casa. Bastava olhar para a geração dos pais. (SANTIAGO, 1999, p.125).

Ainda incomodado pelas influências estrangeiras sobre a cultura “legitimamente nacional”, Aníbal continua:



“De fora”, continua o professor, “o brasileiro só traz atos de rebeldia e até mesmo de vingança contra os mais velhos. Não há respeito pela voz do passado e da experiência. Os brasileiros só importam o que bagunça mais a incipiente cultura que criamos à dura pena”. (SM, p.125).

Mudando o foco para os Estados Unidos, numa discussão sobre a institucionalização da diferença racial no país que, para Marcelo, cria uma falsa imagem de fraqueza do negro americano, mais uma vez o professor demonstra a determinação étnica do discurso colonialista:

“É você quem está chamando os negros americanos de indolentes, porque eu os chamo é mesmo de velhacos. Pelo menos, esses que se aproveitam do welfare para ficar se drogando [...] pelas esquinas e fazendo filho um atrás do outro. Descobriram uma brecha no sistema de segurança social generoso e começaram a tirar proveito pessoal do sentimento de culpa do branco” (SANTIAGO, 1999, p.132).

“E o pior”, continua o professor, “é que o negro está ensinando o truque para os novos grupos étnicos que chegam, como os hispanos. O sonho americano de vitória pelo próprio esforço tornou-se uma nuvem cinza na aurora do país” (SANTIAGO, 1999, p.132).

O hispano quer chegar, se fazer de vítima do americano, só para se aproveitar. Está mamando à custa do negro. (SANTIAGO, 1999, p.133).

Em outro momento, após o encontro com Marcelo, o professor torna mais evidente o etnocentrismo e o sexismo presente no centro de sua posição ideológica:

À medida que o homem branco foi perdendo o seu fardo, cansado de levá-lo sozinho, a barbárie começou a se impor por todos os cantos. O homem moderno (...) cede diante de qualquer apelo sentimental. É fantoche nas mãos do destino. Até a História que se escreve hoje apela para as lágrimas dos vencidos e os bons sentimentos da piedade, e não para o destino estóico e sublime do Homem. Não suporto a humildade”. (SANTIAGO, 1999, p.141).



A partir desse apanhado discursivo do professor Aníbal que resumimos aqui, várias considerações teóricas e políticas podem e devem ser observadas. De um modo geral, percebe-se que o discurso equivocado e racista do professor Aníbal se pauta em alguns pressupostos: a) a crença na existência de uma nação e cultura americanas unitárias, apesar da presença *inconveniente* de negros, latinos, dentre outras etnias que se tornam um peso para o *homem branco americano*; b) a formação incipiente de uma cultura brasileira, definitivamente inferior à americana, ameaçada pelas gerações mais novas, que insistem em *importar* características negativas de outras nações. Os estereótipos que dão base a este discurso são notoriamente hierarquizados que vão, em ordem decrescente, do homem branco americano, passando pelos negros e hispânicos que vivem naquele país, depois para os brasileiros mais velhos e, por último os jovens brasileiros, não havendo qualquer referência às mulheres, o que acarretaria certamente outra hierarquia sexista.

Para Bhabha (2003), o discurso colonial depende de um processo de construção ideológica de uma alteridade que comporta ao mesmo tempo a rigidez de um *tipo*, cujos contornos são fixos e imutáveis, e o aspecto degenerativo, desordenado e demoníaco desse Outro. Desse modo, portanto, o estereótipo é a principal estratégia para tal discurso. Não basta, entretanto, julgar a imagem estereotipada como positiva ou negativa, sendo necessário deslocar essa imagem e perceber sua *eficácia*, isto é, compreender como o estereótipo se torna um *saber* que se cristaliza e se difunde: torna-se instrumento de poder.

O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença [...] constitui um problema para a *representação* do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais. (BHABHA, 2003, p.117).

O discurso racista estereotípico [...] inscreve uma forma de governabilidade que se baseia em uma cisão produtiva em sua constituição do saber e exercício do poder. Algumas de suas práticas reconhecem a diferença de raça, cultura e história como sendo elaboradas por saberes estereotípicos, teorias raciais, experiência colonial administrativa e, sobre essa base, institucionaliza uma série de ideologias políticas e



culturais que são preconceituosas, discriminatórias, vestigiais, arcaicas, “míticas”, e, o que é crucial, reconhecidas como tal. (BHABHA, 2003, 127).

Assim, sabendo-se que a utilização do estereótipo é uma forma de justificar a institucionalização de um sistema de poder baseados num discurso de verdade notadamente preconceituoso, torna-se necessário retomar o posicionamento ideológico do professor Aníbal, não apenas refutando a categorização que ele faz dos “americanos” e “brasileiros”, mas percebendo que, ao enfatizar tanto a dependência cultural brasileira quanto a impertinência das supostas incorporações culturais por parte das novas gerações, *o professor torna-se porta-voz de um discurso produzido para justificar, através dos estereótipos, toda a série de violências praticadas pelo regime militar em nome da “ordem” e do “desenvolvimento” no Brasil.*

Desestabilizar e mesmo negar tal discurso é um projeto político e estético inerente a *Stella Manhattan* e isso é feito principalmente, mas não exclusivamente⁸, a partir da instauração da diferença que, por sua vez, nega a totalização e cristalização (formação estereotípica) das representações dos sujeitos do discurso nacional. Tal projeto torna-se mais perceptível ao se analisarem mais detidamente duas considerações estereotipadas postas por Aníbal no decorrer do romance. No primeiro caso, a personagem compara o brasileiro atual aos “selvagens de Caminha”. A imagem evocada, mais do que um fundamento argumentativo, está na base de todo discurso colonial, pois é sempre retomando uma *submissão fundadora* que a dependência e a hierarquização tentam se sustentar política e discursivamente, afinal, é através do estereótipo criado sobre a *ingenuidade e fraqueza* dos indígenas e da *perspicácia e astúcia* do colonizador europeu, por exemplo, que o discurso colonial tenta se impor e (re)criar continuamente, a partir dessa dualidade, *formas fixas* (tal como o observou Bhabha) de representação que dão suporte a hierarquias e preconceitos; desse modo, apesar de

⁸ Outra forma de perceber esse “projeto” no romance seria a partir da análise das outras vozes que dialogam (no sentido bakhtiniano do termo) polemicamente com a do discurso colonial. O confronto entre o professor e Marcelo, por exemplo, é narrado principalmente a partir do contraste entre a voz do primeiro e o pensamento do segundo, pois este reiteradamente contesta o discurso de Aníbal como no seguinte trecho: “É mesmo um filho da puta raça e autoritário. Classifica a gente e pronto. Estamos dentro de sua razão por equívoco, embarcamos em bonde errado, não tem jeito de saltar no meio do caminho, e tudo isso porque a verdade está sempre do lado dele” (SANTIAGO, 1999, p.133).



aparentemente o professor construir uma imagem presente do Brasil, essa não é mais que uma atualização de um discurso anteriormente construído e insistentemente rememorado.

No segundo caso, temos a descrição e avaliação que Aníbal faz de Eduardo e de sua *necessária* relação com os “terroristas”:

(...) o senhor não conhece os terroristas brasileiros (...). São todos uns veados, com o perdão da palavra (...). O rapaz [Eduardo] é, os terroristas são, logo inimigos é que não são. Se entendem entre eles. São todos da mesma laia. E como tal, estão metidos no mesmo saco. (SANTIAGO, 1999, p. 254).

Essa equação estabelecida entre “veados” e “terroristas” foi um dos argumentos que construíram discursivamente a “culpabilidade” de Eduardo. Os dois termos, por sua vez, representam construções ideológicas e se cristalizam através de estereótipos específicos, mas que se aproximam por representarem, pela perspectiva ideológica de certo discurso nacional, a mesma *sujeira* que insistiria em retardar o “engrandecimento” do Brasil.

Certamente o professor Aníbal consegue reconhecer a distinção entre uma identidade sexual e outra, de cunho político (ambas, como foi dito, construídas discursivamente), mesmo assim insiste em confundi-las, em nivelá-las e em revelar seu menosprezo por ambas, embora o romance deixe entrever certa fantasia homoerótica sutil e persistente (desde a infância) do professor. Talvez seja exatamente a impotência motora e sexual de Aníbal que revele melhor a precariedade de seus argumentos e a falácia de suas conclusões. Nesse sentido, o exílio vivenciado por ele talvez seja exatamente um refúgio no qual sua imagem *pedagógica* de nação (e, metonimicamente, de si mesmo) tenta não se deixar *poluir* pela *performatividade* heterogênea das diferenças.

Considerações finais

Retomando Bhabha (2003), compreende-se que é apenas nas fronteiras, nos intercâmbios assimétricos e nas apropriações equivocadas que a cultura torna-se um *problema*, o que faz emergir o conceito de *diferença cultural*, que, por sua vez, não serve para a construção de polaridades nem para afirmar a “pureza” que as culturas tentam construir e sim, ao contrário, ressalta o *entre-lugar* a partir do qual elas ganham



significado. A imagem do exílio em *Stella Manhattan*, portanto, simboliza um local privilegiado para a percepção desse entre-lugar, pois coloca em evidência as ambivalências discursivas que estão em jogo nas correlações entre cultura e nação. Do mesmo modo que a memória e o esquecimento têm o poder de re-significar a narratividade da nação, o olhar estrangeiro insurge dentre os ecos do discurso colonial que insistem em formar polaridades e hierarquias. Nesse sentido, as imagens do exílio no romance, ao invés de afirmarem peculiaridades em busca de uma identidade cultural homogênea ressaltam a ambivalência das “culturas nacionais” a partir da mobilidade das fronteiras resultantes do próprio movimento do exílio.

Em *Stella Manhattan*, portanto, a aproximação da imagem do exilado com a do órfão enfatiza a violência do processo de banimento inerente ao movimento do exílio. O fracasso de Eduardo em se tornar imparcial em relação aos conflitos políticos dos anos 60 e a forma como ele é avaliado a partir de estereótipos pelos outros (dos vizinhos aos amigos próximos) se insinuam como uma sombra sobre uma Nova Iorque, que não pode mais ser considerada um ícone da liberdade, tornando-se tão perigosa para o protagonista quanto o Rio de Janeiro em tempos de regime militar. As promessas de uma vida nova nos Estados Unidos são tão fantasiosas quanto a ideia recorrente do protagonista de que uma volta ao Brasil seja uma solução válida. Tornar visível o discurso colonial – seja através das argumentações professor Aníbal ou através dos estereótipos que são impressos sobre a imagem de Eduardo – para depois desconstruí-lo é uma marca estética e política do romance de grande relevância para a constituição do exílio na obra. As diferenças ideológicas (supra/infra)nacionais e a pluralidade de etnias no interior de um mesmo estado-nação representam o modo mais evidente de negação simbólica da monopolização que este teria sobre a produção discursiva. A presença do estrangeiro, originalmente vindo de uma região periférica, simboliza afinal que o espaço nacional é tão assimétrico quanto o são as relações internacionais.

Referências

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.



BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

COUTINHO, E. F. “A reconfiguração de identidades na produção literária da América Latina”. In: **Literatura comparada na América Latina**: ensaios. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003. p.59-68.

FERREIRA JÚNIOR, N. E. **Narrativas do exílio**: nação e homoerotismo em três obras comparadas, 2008, 136 f. Tese. (Doutorado em Letras) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HOBSBAWN, E. J. **Nações e nacionalismos desde 1780**: programa, mito e realidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

RICŒUR, P. **La mémoire, l'histoire, l'oubli**. Paris: Seuil, 2000.

RICÚPERO, B. **O romantismo e a ideia de nação no Brasil (1830-1870)**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROLLEMBERG, D. **Exílios**: entre raízes e radares. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SAID, E. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SANTIAGO, S. **Stella Manhattan**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1991

SCHØLLHAMMER, K. E. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.



O NARRADOR SUSPEITO DE *O CONQUISTADOR* DE ALMEIDA FARIA¹

THE SUSPICIOUS NARRATOR OF *O CONQUISTADOR* OF ALMEIDA FARIA

Eliane de Alcântara Teixeira²

RESUMO: Este artigo trata da questão do narrador em *O conquistador*, de Almeida Faria, procurando analisar o modo como o narrador se posiciona no romance e, conseqüentemente, o modo como ele concebe o mundo e as coisas, a partir da sua visão privilegiada do real. Com seu narrador homodiegético, o autor procura fazer uma crítica à fixação do português por um dos maiores mitos de Portugal, o de D. Sebastião.

Palavras-chave: personagem, narrador, homodiegético, D. Sebastião.

ABSTRACT: This article deals with the subject of the narrator in Almeida Faria 's novel *The Conqueror*, trying to analyze how the narrator positions himself in the novel and, consequently, how he conceives the world and things, from his privileged view of the real. With his homodiegetic narrator, the author seeks to criticize the fixation of Portuguese by one of Portugal's greatest myths, that of D. Sebastião.

Keywords: character, narrator, homodiegetic, D. Sebastião.

O conquistador, último romance publicado por Almeida Faria constitui uma visada irônica sobre o talvez maior mito português, o de D. Sebastião. Nesta obra, ele conta a história do jovem Sebastião Correia de Castro que seria uma reencarnação do monarca português, morto precoce e tragicamente em Alcácer-Kibir. Contudo, na imaginação do escritor, ele se prestaria a uma espécie de redenção da figura do jovem rei, somente que, em vez de se consagrar à arte da guerra, a personagem se entrega aos jogos de amor. Ao longo da narrativa, Sebastião recupera pela memória afetiva os

¹ Artigo recebido em 07/02/2019 e aceito para publicação em 15/05/2019.

² Mestre e Doutora em Literatura Portuguesa pela USP, Professora do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas pela UNISA. Autora de *D. Sebastião e a revisão do mito sebástico*. E-mail: eatgan@gmail.com



casos amorosos em que se envolveu, o que faz que a voz narrativa oscile entre o presente da ação e o passado, dando ao romance grande plasticidade, graças aos contínuos movimentos de vaivém entre as duas dimensões temporais.

Ao centrar na óptica privilegiada de Sebastião, *O conquistador* configura-se como um típico “romance de personagem”, que, segundo Victor Manuel de Aguiar e Silva, caracteriza-se “pela existência de uma única personagem central, que o autor desenha e estuda demoradamente, e à qual obedece todo o desenvolvimento do romance” (1974, p. 22). Distingue-se, portanto, do “romance de ação”, no qual ocupa o primeiro plano a sucessão de episódios, e do “romance de espaço”, que se presta à descrição do meio social (MOISÉS, 1982, p. 299). Sendo assim, Almeida Faria chama toda a atenção sobre o protagonista, ao fazer que a ação se torne subserviente a ele. Desde as primeiras linhas até o final de *O conquistador*, podemos detectar o aspecto auto-centrado da narrativa, que gira em torno ao herói e a seu deslocamento no espaço, deixando em segundo plano as demais personagens e o mundo que o cerca, como se pode ver nos fragmentos abaixo:

Acreditei durante muito tempo ter vindo ao mundo de um modo diferente de toda a gente.(...) Sempre subscreveram a versão da minha avó, e aos poucos me acostumei a ser uma ave rara.

e

Fecho-me sobre mim, volto costas ao mundo demasiado vasto para minha fadiga. Não me sinto triste nem complacentemente deprimido. Apenas me apetece ficar fora de tudo, entorpecido e mudo, com vontade de dormir de me ausentar do esforço de existir. Perco qualquer curiosidade, desinteresso-me de todo o gênero de projetos e, enrolado no casulo de mim, nenhum terror me atinge (FARIA, 1990, p. 15-16 e 127).

Observa-se que a personagem julga-se “diferente” dos demais, pelo fato de ele ter duas faces: uma positiva e outra negativa. Pelo tom otimista inicial do texto, há certo orgulho da parte dele por ser diferente dos outros, ou melhor, de “toda a gente”. Um quê de egoísmo, sugerido pela declaração deve ser interpretada como natural aos que se propõem a



escrever sobre si mesmos, pois não há como desviar o alvo de sua própria pessoa. Queira ou não, ele é personagem central e narrador das suas aventuras. Além de quê, fiando-se nas histórias contadas pelos pais adotivos e pela avó, que lhe são, detalhada e exaustivamente repetidas, estas acabam por lhe soar como verdadeiras, levando-o a crer-se como único, diferenciado: “nas vãs tentativas de conversar comigo, Catarina recorria à narrativa do meu aparecimento, por ter esgotado todos os temas. *Mas a verdade pode surgir da mentira repetida* (os grifos são nossos)” (FARIA, 1990, p. 22). Além disso, é preciso considerar que há certa inocência nessa afirmação, que o leva a iludir-se num período de sua vida – “acreditei durante muito tempo” (Ibidem, p. 15-16), diz a personagem, dando a entender que, mais adiante, talvez não acredite mais nesse fato.

Amadurecido, ao longo de sua trajetória amorosa e de seu aprendizado de vida, torna-se mais consciente, sabendo distinguir entre o que é ficção e realidade, quanto aos fatos nebulosos de sua existência. Contrariamente ao que ocorre no início do romance, a segunda citação pareceu-nos diversa. Nela, o autor, ainda ensimesmado e egocêntrico, afasta-se voluntariamente do mundo, num processo de enclausuramento, presente em expressões como “fecho-me sobre mim”, “volto costas ao mundo”, “me apetece ficar fora de tudo” e “enrolado no casulo de mim”. A insistência na primeira pessoa, encontrada nos pronomes “me”, “mim”, “minha”, nas formas verbais, como, “fecho”, “apetece”, “sinto” e a preferência por signos que remetem a estados de espírito muito pessoais – “entorpecido”, “mudo”, “com vontade de dormir”, “desinteresse-me” –, indiciam um comportamento recolhido, ensimesmado e, por conseguinte, distanciado do mundo. A insistência no pleonasma, em imagens como “fecho-me sobre mim” e “enrolado no casulo e mim”, reforçam ainda mais essa ideia da criação de uma couraça em relação aos demais.

Se esse comportamento, a uma primeira vista, tem um caráter negativo, porque o herói se isola do mundo, se distancia do outro, por outro lado, o isolamento serve para promover o encontro da personagem consigo mesma. Contudo, presta-se também à conscientização e análise dos seus atos, o que favorece a calma rememoração dos acontecimentos relativos à sua vida e o planejamento e a escrita do livro, este uma espécie de acerto de contas. Pelo fato de a personagem principal não só viver uma série de aventuras, mas também narrá-las, assumindo, portanto, o papel de



narrador, *O conquistador*, além de se constituir num romance de personagem, é igualmente uma autêntica autobiografia. Esse gênero em prosa pode ser definido como

uma narrativa em que as dimensões no mundo reduzem-se às que podem assumir as experiências vividas pelo herói e a soma destas é organizada pela orientação que toma a marcha do herói para o sentido de sua vida que é o conhecimento de si (LUKÁCS, s.d., p. 81).

Pelo fato de a narrativa estar centrada no herói, que vive suas experiências, na forma romanesca autobiográfica, o “mundo não tem ele mesmo realidade a não ser enquanto vive nesse indivíduo em virtude dessa experiência de vida” (Ibidem, p. 77). Com efeito, em *O conquistador*, a realidade, o mundo são determinados pelas aventuras de Sebastião, ou melhor, eles têm existência somente enquanto giram em torno do “eu”, enquanto o acompanham em sua trajetória ou ainda, em outras palavras, na narração em primeira pessoa, “o que ocorre é que tudo” que rodeia a personagem-narrador “está mediatizado por sua emocionalidade” (FERNANDES, 1996, p. 106).

Eis por que o mundo, no romance, se torna pequeno, restrito ao mundo subjetivo da personagem, e ele nos surge diante dos olhos somente à medida que o herói se desloca: Cabo da Roca, Azoia, Sintra, Lisboa e Paris, Peninha. Se esses espaços, onde vivem personagens que irão interferir na vida de Sebastião, parecem ter existido *a priori*, apenas comparecem diante do leitor intimados pela presença e ação do herói. Em suma, no romance autobiográfico, os objetos, as habitações, as cidades, os países, as pessoas como que se colam à personagem central e vêm à luz tão só quando esta as insere na narrativa por meio de sua palavra, tal fosse ele um pequeno demiurgo, criador de um restritivo microcosmo.

Resulta daí que, como típica narrativa de primeira pessoa, em que o narrador é também personagem, *O conquistador* tem notória restrição espaço-temporal. Isso impede que o romance de Almeida Faria tenha um caráter épico, como acontece, por exemplo, a um romance como *Guerra e paz*, em que o narrador em terceira pessoa, onipotente e onipresente, tem o privilégio de não só contemplar uma vasta gama de personagens, mas também de espaço e tempo, a ponto de tratar não apenas do amor de Piotr



por Natasha, como também da campanha napoleônica. Em *O conquistador*, um acontecimento histórico de grande importância, como a Revolução dos Cravos, que poderia ter ressonâncias épicas, aparece no romance, mas apenas numa pequena citação isolada do narrador e, embora tenha importância no drama, não merece uma narração mais ampliada, exatamente pelo fato de que quem narra o faz de uma perspectiva restritiva.

É como se o narrador criado por Almeida Faria retomasse os métodos empregados pelo historiador da Nova História que deixa de lado o grande acontecimento e volta-se para uma “história em migalhas”, mais próxima da interioridade do que da narração dos grandes feitos. A figura do historiador dos tempos novos “não tem mais por finalidade a percepção do centro, mas o contorno do real. Remete-se à periferia após haver ocupado o coração distribuidor dos vasos sanguíneos que irrigam a sociedade” (DOSSE, 2003, p. 276). Em suma: a narrativa, de caráter não épico, obriga-se a circunscrever-se a uma vivência:

o narrador em primeira pessoa narra aquilo que viveu. Na maioria dos romances em primeira pessoa, existe a restrição de espaço – serão aqueles espaços percorridos pelo narrador-personagem – assim como a redução temporal correspondente a uma experiência ou vida do narrador (FERNANDES, 1996, p. 134).

Tendo em vista o ponto de partida autobiográfico de *O conquistador*, convém agora aprofundarmos a questão do foco narrativo. Em textos literários, o narrador, grosso modo, faz a ponte entre a matéria a ser contada e o leitor. Tão fictício quanto as personagens do romance, de um conto, o narrador adota posturas diferenciadas em relação aos fatos narrados, conforme o desejo do autor de tentar distanciar ou aproximar o leitor desses mesmos fatos, para fazer que haja aí uma postura crítica ou, pelo contrário, um envolvimento maior com a matéria narrada, uma identificação com as personagens. O narrador pode, por exemplo, contar uma história sobre outrem, a partir de observações próprias ou de informações retiradas de documentos, como em *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco, ou ainda, ser uma personagem secundária que, de alguma forma e em alguns momentos da narrativa, participa da ação em contato com a personagem principal, como acontece em *A cidade e as*



serras, de Eça de Queirós. Há, por outro lado, narradores bastante distanciados do convívio com as personagens, como, em *Germinal*, de Zola, ou que passam de personagem para personagem, como em *Lord Jim*, de Joseph Conrad. Enfim, na medida em que o romance vai evoluindo em relação à sociedade e aos leitores, novas maneiras de focalização vão surgindo.

A classificação dos diversos tipos de foco narrativo diverge de um crítico para outro. Por esse motivo, optamos pela teoria exposta por Victor Manuel de Aguiar e Silva, em *A estrutura do romance*, a respeito desse polêmico assunto, por nos parecer um estudo equilibrado, que leva em consideração várias outras definições já apresentadas por outros críticos e por ser bastante adequada à narrativa eleita para análise. Nas palavras do crítico português, a focalização compreende duas posturas fundamentais: heterodiegética ou homodiegética. O narrador participa do universo diegético (ou da narrativa, segundo a terminologia de Genette) ou se coloca fora dele. O narrador heterodiegético seria um tipo de narrador mais neutro, aparentemente adotando um comportamento objetivo, como, por exemplo, acontece nas narrativas realistas, ou que participa de forma indireta no enredo, revestindo-se de “um caráter interventivo, através de juízos, comentários, digressões, etc.” (AGUIAR E SILVA, 1974, p. 86). No entanto, mesmo nesse caso, o narrador de forma alguma participa da ação como as personagens. O narrador homodiegético, ao contrário, é participante da ação, seja como personagem secundária, seja como personagem principal.³ Essa categoria de narrador, por sua vez, subdivide-se, dando origem ao narrador autodiegético, que seria aquele que conta a própria história, sob seu ponto de vista, como é o caso, para citar apenas um exemplo, do Alberto de *Aparição*, de Vergílio Ferreira. Dentro dessa classificação, teríamos, ainda segundo o mesmo crítico, um narrador que possui um distanciamento temporal muito grande dos fatos narrados, como em *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, segundo o qual um velho “tenta atar as duas pontas da vida”, retroagindo até a infância; ou um

³ De acordo ainda com Fernandes, “As duas noções apresentadas substituiriam, pela insuficiência de carga significativa, as anteriores denominações de narradores de 1ª e 3ª pessoas” (1996, p. 139).



distanciamento relativo, como em *O conquistador*, quando a matéria pretérita está relativamente fresca na cabeça do narrador.

Como exemplo desse tipo de narrador, lembramos o romance epistolar, pois, a cada correspondência, segue-se uma resposta, com a sucessão de missivas montando o encadeamento da ação. Cria-se, assim, uma intimidade entre o narrador e o fato narrado, ou do “eu narrador” e o “eu narrado”, como acontece em *As ligações perigosas*, de Choderlos de Laclos. Em *O conquistador*, o narrador é do tipo autodiegético, pois o romance é narrado em primeira pessoa pelo protagonista que, recolhido a uma ermida, dispõe-se a contar a história de sua vida. Esta simples constatação já nos permite dizer que o narrador terá um comportamento bastante suspeito, ou seja, torna-se menos crítico em relação a seus atos, ao passo que o procedimento irônico será utilizado em larga escala quando se trata das demais personagens – veja-se o fragmento, a seguir, como exemplo, quando descreve o professor Gabriel Gago de Carvalho, modelo de oratória fátua, sempre prestes a elaborar discursos fartos em circunlóquios, com a presença marcante de metáforas de gosto duvidoso:

Professor de História, os seus heróis eram D. Sebastião e Pomponazzi. Por causa do tom fanático, paquidérmico e autoritário com que falava fosse do que fosse, lembrei-me de tratá-lo, nos intervalos, por Nazi Pompom. Às vezes os floreios das suas frases transformavam-no em Floreano Pomponazzi. Termos pomposos, dos quais o preferido e mais proferido era “polis”, deram-lhe direito ao semi-heterônimo Florianópolis. Gabriel Gago de Carvalho procurava efeitos oratórios nunca tratando os bois pelos seus nomes. Em vez de “mar”, dizia “espelho aquático” ou “espumoso vidro” (FARIA, 1990, p. 86).

Ao mesmo tempo, verifica-se que seu enfoque, seu ponto de vista, é muito limitado, porquanto não tem acesso ao mundo interior das pessoas com que convive, a não ser quando elas o revelam a ele. Esse fato faz com que haja certo desequilíbrio na narrativa. De acordo ainda com Ronaldo Costa Fernandes, “o narrador em primeira pessoa, além de desequilibrar a narrativa, acentuando a sua própria psicologia, também descreve de acordo com sua experiência” (1996, p. 139). Quando isso não acontece, para manter a verossimilhança, Almeida Faria monta um discurso, servindo-se de determinados efeitos retóricos que levam em conta a



elaboração de conjecturas, como ocorre ao tratar das relações pessoais dos avós maternos: “suponho que o férreo temperamento da mulher lhe terá acentuado a vocação boêmia” (FARIA, 1990, p. 43). O narrador opta por essa atitude diante do fato porque, além de não ter conhecido o avô, só pode interpretá-lo no presente, baseado naquilo que conhece, por intermédio da avó. Em outras palavras: faz uma leitura interpretativa das presumíveis relações entre João Correia e Catarina, e isso tem como implicação uma visão distorcida do mundo, ou ainda, uma interpretação do mundo de acordo com as interpretações que faz de indícios que o outro lhe oferece ou das narrativas que o outro lhe conta. A pretensa objetividade talvez só se apresente no diálogo puro, ou seja, no diálogo direto, porque, no diálogo indireto, há sua intervenção.

O cunho memorialista do romance, por outro lado, leva o “eu narrador” e o “eu narrado” a manterem grande intimidade, não obstante o intervalo temporal que se interpõe entre o nascimento e a maturidade do herói, aos 24 anos de idade. Apesar das dúvidas relativas a acontecimentos do passado mais remoto e dos apagões da memória, os fatos narrados se beneficiam da forte afetividade; isto quer dizer, se o narrador se esquece de pormenores factuais (ou, por alguma razão, os omite), não deixa de impregná-los de sentimentos, emoções e sensações que necessariamente os tornam ainda mais vívidos. Nesse caso, é como se o narrado, fortemente dominado pela emoção, deixasse de ser apenas um fato ou uma versão, pois o que existe é um depoimento, não de um fato, mas de uma emocionalidade. É uma versão. É mais do que uma versão. É uma versão de sua interioridade.

O narrador em primeira pessoa está sempre falando de um mundo de dentro ainda que apresente um mundo exterior (FERNANDES, 1996, p. 107). Nesse caso, parece que o narrador está tratando de um mundo ainda em formação, ou está fazendo um “projeto de romance”, o que implica que ele “nunca pode expressar-se de forma organizadamente distante” (Ibidem, p. 136-137), como se estivesse montando sua narrativa diante de nossos olhos, sem uma prévia organização. O anedótico ou o histórico, no sentido mais estrito do termo, cede lugar a *insights*, os momentos significativos (e mesmo epifânicos) da existência da personagem Sebastião, que exemplificamos com o trecho abaixo, recordação dos momentos vividos ao lado de Clara:



O reencontro com estes lugares faz-me pensar constantemente em Clara, e hoje desatei a rir ao passar por uma cerejeira carregada de frutos já vermelhos. Ia a pé pelos íngremes atalhos até à Adraga, entre minúsculas hortas separadas por muros de caniço e pedregulhos, quando aquela árvore solitária no meio de limoeiros me recordou um dos muitos episódios que Clara me contou durante as nossas expedições pelo passado um do outro (FARIA, 1990, p. 128).

Observe-se que o objeto que ativa a memória afetiva de Sebastião são os frutos, não à toa rubros, da cerejeira, indícios de sensualidade, remetendo à imagem de Clara e, mais especificamente, a um episódio cômico-grotesco em que ela lhe fala dos “pensos” guardados num sótão e que, inadvertidamente, são jogados para fora e acabam por ficar presos nos galhos de uma árvore. A cor vermelha dos frutos estabelece o nexos sensorial com a cor do sangue menstruado, o instrumento que o faz lembrar um fato afetivo-sexual, que o liga a Clara. Esse vaivém entre o “eu” do presente e o “eu” do passado é constante, criando uma espécie de conflito e/ou ambiguidade entre essas duas entidades, o do passado, a ser narrado, e o do presente, que se põe a narrar, mas sem que se perca a linha de continuidade que une a ambos. Jean Starobinski, em *“Le style de l’autobiographie”*, assim trata dessa relação entre o “eu narrador” e “eu narrado”, como nota de ambiguidade da narrativa em primeira pessoa, pelo fato de quem conta a história ver-se como diferente, ver-se como um outro na pele da personagem, do “eu”, que recria, a partir da memória:

A constância pronominal aparece como o vetor desta permanente responsabilidade: a “primeira pessoa” é o suporte comum da reflexão presente e da multiplicidade das situações pretéritas. As mudanças de identidade são marcadas pelos elementos verbais e atributivos: talvez sejam ainda mais sutilmente expressas por meio da contaminação do discurso pelos elementos próprios da história, isto é, pelo tratamento da primeira pessoa como uma quase terceira pessoa (Apud AGUIAR E SILVA, 1974, p. 85).

Baseando-nos ainda em Starobinski, convém distinguir nitidamente, em *O conquistador*, entre a história e o discurso. Entende-se por história a sequência de fatos assim como eles aconteceram,



cronologicamente, “a realidade evocada, as personagens e os acontecimentos apresentados” (Ibidem, p. 42), ou ainda, “uma narrativa de acontecimentos dispostos em sua sequência de tempo” (FORSTER, 1969, p. 69). E por discurso, a organização dada pelo narrador a esses fatos ou, conforme Todorov, “o discurso diz respeito não aos acontecimentos narrados, mas ao modo como o narrador que relata a história dá a conhecer ao leitor esses mesmos acontecimentos” (1966, p. 126-127). A história, no romance de Almeida Faria, compreende os fatos ordinários da vida de Sebastião Correia de Castro, desde o nascimento, passando pela infância, até ele atingir a maturidade, numa sequência de começo, meio e fim. Já o discurso subentende a organização desses mesmos fatos pelo “eu” amadurecido que, recolhido na Peninha e, sob a influência da memória afetiva, se propõe a contar a sua vida, mas sem que se veja obrigado a obedecer estritamente à ordem temporal dos acontecimentos. É preciso observar, a esse respeito, que, já no primeiro capítulo, em meio às recordações da infância, o “eu” narrador, sem se importar com a incongruência cronológica, faz referência a um fato do epílogo, ao contar que: “assaltado pelo supersticioso receio de não viver mais que D. Sebastião, e mergulhado na melancolia pela precariedade da vida, refugiei-me há um mês, durante o Natal do ano passado, na ermida da Peninha” (FARIA, 1990, p. 23).

Em outras palavras, ele organiza o mundo, as personagens, o espaço e, sobretudo, o tempo de acordo com sua afetividade, de acordo com sua emoção – o que é mais importante e significativo em seu mundo emocional, psicologicamente, vem à tona antes do que é menos importante, ou ainda, a importância dos fatos decorre tão somente da sua emoção, mesmo que, para os outros, tais fatos tenham pouca ou quase nenhuma relevância. Nota-se que é bastante comum o narrador viajar pelo tempo, mergulhando no passado mais longínquo e levando-o a ter sabor do presente, como no trecho, a seguir, em que a personagem é retirada do limbo do pretérito e trazida para diante dos nossos olhos:

O meu melhor resguardo contra o frio era a cama, de colchão de algodão e grossas mantas. O quarto tinha pouco sol, mas pela fresta virada a oeste entravam as cores do poente e, à noite, os feixes de luz do Farol deslizavam em silêncio pelas paredes (FARIA, 1990, p. 31-32).



O efeito de presentificação acontece graças à chamada “memória afetiva” e/ou involuntária, bem diferente da chamada “memória voluntária”. Bergson (1999, p. 45), em *Matéria e memória*, estabeleceu uma diferença fundamental entre a chamada “memória voluntária” e a “memória involuntária”, a primeira nascendo da vontade, da inteligência, a segundo impondo-se ao sujeito de modo involuntário. A “memória voluntária”, ao ser recuperada por opção do sujeito, traz à tona conteúdos datados e que têm como baliza pontos de referência mais ou menos explícitos, como datas de aniversários, de efemérides, de acontecimentos históricos. O resultado dessa viagem no tempo, por meio da “memória voluntária”, é a vivência a distância do passado, que se toma, assim, morto, frio, sem a necessária contaminação do afetivo, absolutamente essencial para que o “eu” se transporte a uma realidade que lhe é cara e que se perdeu de modo irremediável. Já a “memória involuntária”, por não depender da vontade do sujeito, faz com que ele possa reviver instantes mágicos, impregnados por afetividade.

Quanto a isto, observe-se no fragmento acima que o acontecimento é contaminado de sensações – caloríficas (referências ao frio, aos colchões, às mantas, ao sol), táteis (referências ao algodão, à grossura das mantas), visuais (referências às cores do poente, aos feixes de luz). Em outros momentos, o narrador fecha-se na clausura do momento presente e põe-se a tecer considerações sobre o amor, as mulheres, o povo português e, sobretudo, acerca da incrível semelhança que há entre o Sebastião do presente e o Sebastião do passado. As reflexões acabam por quebrar o fio narrativo, no que se refere à vida pretérita, criando pequenos oásis em que há a interferência lúcida de uma consciência, como se se instaurasse aqui uma clara distância entre o “eu” que apenas vive sua existência e um “eu pensante”, que reflete insistentemente sobre o acontecido, modificando-o, na medida em que o vai interpretando.

Há, portanto, uma nítida separação entre sujeitos: o do passado, até certo ponto, inocente, envolvido pelos fatos e sem ter o distanciamento para julgá-los, e o do presente, escolado pela aprendizagem da vida, que, à distância, tem mais condições de analisar-se a si próprio e daí tirar ilações. Retomando Fernandes, é possível dizer que o “eu narrador” quase chega a ver o “eu narrado” como um outro, uma terceira pessoa: “o narrador



poderia ser considerado um personagem que se observa de longe. Ele também é o outro” (1996, p. 108). Assim se explica porque, ainda que tratando de sua própria pessoa, interferem no processo narrativo as falhas da memória, as dúvidas e as omissões, causas de uma inevitável ambiguidade da matéria narrada, como se pode ver nos fragmentos abaixo: “Lembro-me vagamente da teimosa tristeza de minha mãe, que passava os dias sem falar, fechada sobre si, mais entregue ao luto que a própria Catarina, a qual quando nos visitava nunca vinha de preto” e “A cronologia da minha infância nem sempre me surge nítida. Julgo que a libertação da língua coincidiu com um período em que tive tréguas dos pesadelos que me assombraram muitos sonos” (FARIA, 1990, p. 22-35).

A ambiguidade e a dúvida, decorrentes de expressões como “lembro-me vagamente” e “nem sempre me surge nítida”, sugerem a ideia de que o narrador, mesmo se voltando para a pessoa que ele foi, não consegue ter o total domínio dos fatos. Nesse caso, o sujeito pretérito é quase um outro, já que há desvios entre o que realmente aconteceu e a narrativa realizada pelo “eu” maduro, embaçada pelo tempo e, por isso mesmo, impregnada pela dúvida.

A presença da ambiguidade e do tom vago da narrativa são propositados, artifício utilizado pelo autor, na escrita de *O conquistador*, não só para acentuar o distanciamento (e, portanto, o esquecimento) da personagem-narrador do que aconteceu, como também para ressaltar o aspecto impreciso desse tipo de recordação infantil. Mas o ver-se como uma terceira pessoa surge de maneira bem clara num fragmento em que o “eu narrador” se dirige a si mesmo, o “eu narrado”, como se ele fosse um outro, utilizando-se do recurso da segunda pessoa do singular, o “tu”:

Uma espécie de paz me faz aceitar quem quer que eu seja, como sou, sem mais. Se reflito, logo as questões voltam a galope, mais assustadas pela sua nenhuma utilidade. Vá lá, digo de mim para mim, vê se te acalmas. Que te importam as diferenças físicas, por vária gente notadas, em relação aos pais que te geraram, ou que só te adotaram? Que interessam parecenças dessas? Que teus pais fossem morenos, altos, de feições e narizes compridos, enquanto tu és louro, [...] (FARIA, 1990, p. 20).

É a interferência da reflexão (“reflito”) que tira o “eu” do presente dos momentos de paz, porque ele passa a interrogar o “eu” do



passado, em busca do sentido das coisas ligadas à sua existência e, sobremaneira, coisas ligadas ao seu modo diferente de ser, em relação aos demais. O conversar de “mim para mim” permite ao narrador, o “eu” do presente, mais maduro e mais experimentado da vida, refletir e interpretar como normalidade o que para o “eu” do passado era algo estranho, anormal. Nesse caso, ver o “eu” do passado como um outro serve para estabelecer um distanciamento crítico, como se a consciência do adulto interferisse no processo de compreensão do jovem que ele foi: “com tua avó és vagamente parecido, no feitio complicado, na imaginação que perde o pé à realidade”.

Em suma, no romance *O conquistador*, Almeida Faria, ao se utilizar de um modo tradicional de narrar – por meio da primeira pessoa do discurso – não só habilmente expõe todas as nuances de uma voz narrativa, mostrando seu pleno domínio da técnica narrativa, mas também estabelecendo um jogo entre presente e passado. Neste caso, o primeiro é visto em duas dimensões: como o pretérito individual do personagem, recuperado, seja pela memória voluntária, seja pela involuntária, ou como o pretérito coletivo, transindividual, quando o Sebastião da modernidade se identifica com o Sebastião histórico. Com essa identificação, Almeida Faria tece uma crítica à fixação do português por um dos maiores mitos da civilização ocidental, com um viés irônico, um modo de, pela paródia, reatualizar o mito.

Referências

AGUIAR E SILVA, V. M. **A estrutura do romance**. 3. ed., Coimbra: Almedina, 1974.

BERGSON, H. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DOSSE, F. **A história em migalhas** (Dos Annales à Nova História). Bauru: EDUSC, 2003.

FARIA, A. **O conquistador**, Lisboa: Caminho, 1990.

FERNANDES, R. C. **O narrador do romance: e outras considerações sobre o romance**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.

FORSTER, E. M. **Aspectos do romance**, Porto Alegre: Globo, 1969.



Eliane de Alcântara Teixeira

MOISÉS, M. **A criação literária** (Prosa I), 10. ed., São Paulo: Cultrix, 1982.
LUKÁCS, G. **Teoria do romance**, Lisboa: Editorial Presença, s.d.

TODOROV, T. “Les catégories du récit littéraire”. **Communications**, Paris: Seuil, 1966.



ANTROPOLOGIA INUMANA EM FOUCAULT E SAFATLE¹

INHUMAN ANTHROPOLOGY IN FOUCAULT AND SAFATLE

Dami da Silva²
Humberto Aparecido de Oliveira Guido³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo problematizar a educação segundo o conceito de inumano em Foucault (2007) e Safatle (2012), para confrontá-lo com um modo de pensar o homem na antropologia. Esses filósofos colocam em xeque os sujeitos, as sociedades e o homem; questionam o modo de ser mesmo do homem e a antropologia. Nesse questionamento, a capacidade de representação como organizadora dos modos de vida humana é colocada em questão. Neste contexto, cabe indagar: se a educação parece estar voltada para a formação do homem, em que consistiria uma educação do ponto de vista de uma antropologia inumana?

Palavras-chave: Inumano; Educação; Representação; Filosofia.

ABSTRACT: This article aims to problematize education according to the concept of inhuman in Foucault (2007) and Safatle (2012). To a last extent, this is meant to confront a way of thinking man in Anthropology. These philosophers put in check the subjects, the man; they question the very way of being man and the anthropology. The capacity of representation as the organizer of the human ways of life is put in question. It should be asked: if education seems to be directed towards the formation of man, what would be an education from the point of view of an inhuman anthropology?

Keywords: Inhuman; Education; Representation; Philosophy.

Introdução

Neste artigo, discutimos a problemática do inumano a partir de Foucault (2007) e Safatle (2012), que coloca o homem em questão e propõe uma certa antropologia inumana. Citamos o antropólogo e filósofo Sloterdijk (2000) que aborda a perspectiva de uma antropologia para além do

¹ Artigo recebido em 29/05/2019 e aceito em 10/06/2019.

² Doutorando pela UFU/PPGEL; Membro do GELS, Grupo de Pesquisa e Estudo em Linguagem e Subjetividade; <https://orcid.org/0000-0003-2497-4515>; e-mail: dami_silva@hotmail.com

³ Doutor em Educação pela UNICAMP; Prof. titular de Filosofia.



humano, que pode ser vista na psicanálise e na filosofia de Nietzsche. Para Sloterdijk, a psicanálise e a filosofia seriam centrais para uma antropologia do inumano.

O tema conduz a pensar criticamente as humanidades, destacando aqui, a educação, mais precisamente, o impacto que a antropologia inumana pode ter sobre o conceito de educação. Com base na perspectiva de Sloterdijk, interessa-nos fazer a articulação teórica, trazendo a filosofia de Foucault no livro *As palavras e as coisas* (2007) e a articulação que Safatle faz entre a filosofia de Hegel e a psicanálise de Lacan no livro *Grande hotel Abismo* (2012). Esses autores nos interessam como articuladores da filosofia de Nietzsche e da psicanálise, e por colocarem a questão do inumano em pauta. A temática concernente ao inumano tramita, no mínimo, desde a metade do século IX aos dias atuais. Para ficar nos autores e obras que articulamos, são quase cinquenta anos que separam o livro de Foucault e o de Safatle e em ambos a discussão persiste. Perguntamo-nos, então, como a antropologia do inumano pode contribuir para pensar o domínio humano sobre o pensamento, e como podemos pensar questões relativas à educação, entendendo que esta é uma dimensão eminentemente humana. Questionamos também em que consistiria uma educação a partir da descentralização da figura do humano, isto é, do ponto de vista de uma antropologia do inumano. Perguntamo-nos especificamente: ao colocar o homem ou o modo de ser do homem em questão, que tipo de educação poderá ser pensada, quais contribuições os pontos de vista desses pensadores podem trazer para pensar uma educação além do modo de ser do homem no ocidente ou na modernidade?

Utilizaremos para a problematização as duas concepções de inumano que aparecem nos textos de Foucault e Safatle e articularemos as implicações de se abordar o inumano para a educação.

O homem e o inumano em Foucault

Em *As palavras e as coisas*, vemos a passagem da *epistémê* clássica à *epistémê* moderna, a figura do homem ou o modo de ser do homem que surgiu dessa passagem introduziu uma antropologia que insiste em um sono que outrora era dogmático e que agora se faz antropológico. Para o filósofo, o homem não existia antes do século XVIII, ele não figurava como tal no jogo das representações, mas estava ali como uma figura



ausente que transforma o quadro em objeto. Falava-se de uma natureza humana que era organizada por representações que estavam sob a soberania de um discurso. O ato de nomear é o que mais se aproxima dessa experiência clássica da linguagem, e a natureza humana é capaz de nomear o que se apresenta como natureza. O homem como realidade, como sujeito soberano não existe até o século XVII. O que existe na relação entre natureza e natureza humana é o poder do discurso ou da linguagem nas suas representações, e desse modo, pode se conhecer pelas palavras. O ser assim como a representação se sustentam. Por esse motivo, não havia condições de se questionar o homem. Como consequência, a linguagem como discurso articula a representação e o ser, assim como a passagem do “eu penso” ao “eu sou”. O discurso é o liame das representações implicadas pelo cogito inquestionável do ser (FOUCAULT, 2007).

Na passagem para a *epistémê* moderna vigora outra relação com as representações que agora deixam de valer como lugar de origem no quadro de organização e passam a manifestar a relação com o ser humano. Esse ser humano tem o poder de estabelecer representações ao invés delas virem de fora dele. Nessa perspectiva, é o homem agora quem fala e faz falar todos os seres e coisas. Nesse cenário, o homem é dominado e definido concretamente pelo trabalho, pela vida e pela linguagem: o homem que pensa e se vê como um ser vivo, um instrumento de produção. Esses conteúdos através de sua positividade revelam-se ao homem como exteriores e, também, apontam para a finitude do próprio homem. No capítulo X do livro, o filósofo apresenta o nascimento das ciências humanas ao mesmo tempo que nasce o próprio homem. Foucault mostra o surgimento do homem e da cultura ocidental ao mesmo tempo em que ocorre a constituição das ciências humanas. Isto é, ao mesmo tempo em que essas se constituíam, constituía-se o homem como objeto de ciência. “O homem tornara-se aquilo a partir do qual todo conhecimento podia ser constituído e tornava-se, *a fortiori*, aquilo que autoriza o questionamento de todo conhecimento” (FOUCAULT, 2007, p. 477).

Nesse quadro histórico e conceitual, o filósofo remete a uma antropologização como perigo do saber e para o saber, isto é, a figura do homem como referência ao saber seria não um avanço, mas um enviesamento. A antropologização constitui o perigo interior do saber que pode ser dito em função dessa figura do homem. Nesse contexto, é o



homem que fala, que vive, que produz e que articula todas as coordenadas em si mesmo. Da passagem da *epistémê* clássica para a *epistémê* moderna surge o homem em uma posição ambígua de objeto para um saber e de um sujeito que conhece. O homem é o ser vivo, biológico e também ele é ser vivo que constitui representações a partir das quais pode representar a vida. A capacidade de representação vai ser o requisito que fundamenta o homem na *epistémê* moderna. Ele é o empírico-transcendental que torna possível e que mostra as condições para o conhecimento (FOUCAULT, 2007).

O trabalho sofre mudanças na passagem dessa *epistémê*, assim como a linguagem. O trabalho não é só troca, permuta e o valor dela, mas custo de produção. A produção como figura do espaço do saber entra no lugar da troca. A linguagem não se limita à alternância vocálica ou à mutação de consoantes; o discurso é substituído pela linguagem que define seus objetos e prescreve seus métodos. Essa passagem para a vida, produção e linguagem é devida a mudanças nas formas de saber na *epistémê* moderna. Nessas mudanças, o “homem econômico” é aquele que se representa suas próprias necessidades e os objetos que podem saciar essas necessidades; é aquele que tenta escapar, pelo trabalho, da iminência da morte. É um ser finito de uma antropologia como discurso sobre a finitude natural do homem, que atribui à finitude, formas concretas. Já o “homem biológico” não se reduz a taxionomia clássica, às variáveis de descrição que podiam ser percorridas pela linguagem e pelo olhar, expondo sua visibilidade numa fronteira de classificação. A vida passa a ser funcional a partir daquilo que pode ser classificado do seu exterior. Na *epistémê* moderna, o fato de ser classificável num espaço analisável de representação é uma propriedade do ser vivo. O “homem linguístico” não é mais aquele para o qual as palavras, as línguas, as gramáticas, na *epistémê* clássica, tinham valor representativo, podiam representar e estabelecer vizinhanças e continuidade. Com a passagem para a *epistémê* moderna, o poder de representação ainda existe, mas vinculado a uma organização gramatical que assegura a coerência da língua.

Em sendo assim, o homem pode ser definido em sua existência concreta por essas determinações, o trabalho, a vida, a linguagem, que, ao determiná-lo, anunciam a finitude e os limites que elas impõem ao homem na positividade do saber. A analítica da finitude marca o modo de ser do homem fundado sobre ela ao mesmo tempo que diz que ele não é infinito.



Diante disso, a análise não é mais dada a partir das representações, como na época clássica, mas o lugar da análise é o homem em sua finitude, em seu duplo empírico transcendental. O homem é que tem condições de conhecimento dos conteúdos empíricos que nele são dados. A análise ou o discurso do vivido se instala como contestação do discurso positivista e do discurso escatológico proveniente do duplo empírico transcendental.

A contestação que a análise do vivido coloca está sobre a existência do homem e não sobre o positivismo ou a escatologia que ela própria (a análise do vivido) parece colocar em questão, e, ao mesmo tempo, fundar. A análise do vivido “Procura articular a objetividade possível de um conhecimento da natureza como experiência originária que se esboça através do corpo; e articular a história possível de uma cultura com a espessura semântica []” (FOUCAULT, 2007, p.443).

Sob o homem colocado em contestação, constitui-se o problema do cogito e do impensado. Se o homem é o duplo empírico transcendental e se os conteúdos empíricos se dão ao conhecimento na medida em que enunciam a finitude do homem, o homem não se dá na transparência e soberania do cogito ao mesmo tempo que não pode residir naquilo que não chega à consciência, que não é representado. Diferente da *epistémê* clássica da figura de Descartes e diferentemente da reflexão transcendental de Kant, a *epistémê* moderna, para Foucault, retoma o pensamento na sua ligação e separação com o impensado ou não-pensado, isto é, o pensamento no seu enraizamento no não-pensado: “O cogito [é] a interrogação para saber como o pensamento [] não reconduz todo o ser das coisas ao pensamento sem ramificar o ser do pensamento até na nervura inerte do que não-pensa.” (FOUCAULT, 2007, p.447).

Nesse sentido, o “eu penso” não conduz ao “eu sou”, como em Descartes/Kant. O cogito, então, não leva à uma afirmação do ser, mas a interrogações sobre o ser na sua finitude na linguagem, no trabalho e na vida; leva à interrogação daquilo que o impulsiona ao mesmo tempo que o coloca diante da morte. A questão circularia em torno do que é esse ser que penso (que sou) e que nesse pensar pensa o que não sou; o que é esse ser que aparece no cogito ao mesmo tempo que não é dado soberanamente pelo cogito? É essa reflexão que se afasta tanto do cogito cartesiano quanto da reflexão kantiana, e que leva o ser do homem a ser questionado. De outro modo, estamos frente a um pensamento que não mais funda o



homem, mas o interroga. Nesse sentido, o autor aponta o inconsciente, uma espessura, uma parte da noite, um impensado que é, em relação ao homem, o Outro, que interpela o homem em sua verdade (FOUCAULT, 2007).

Temos aí a passagem da representação para a análise dos modos de ser do homem. A reflexão busca assentar a possibilidade do saber, não no modo de representação clássica, mas no modo de ser do homem posto em questão no seu ato de pensar. Não obstante será preciso conjurar o retorno de uma análise do discurso baseada na representação clássica e, além disso, conjurar um antropologismo que se coloca sobre a finitude a fim de representá-la. Enfim, será preciso conjurar a linguagem na forma do discurso que encontra sua representação nas coisas. A ameaça que precisa ser conjurada se forma no reaparecimento da linguagem da teoria clássica do discurso, pois há toda uma teoria da representação disponível e constituída a oferecer-se para alojar esses problemas no funcionamento do ser da linguagem. Será preciso rejeitar também a antropologia que se pretenda aliada a essa linguagem da representação (FOUCAULT, 2007).

No decorrer da sua articulação, Foucault (2007) aponta como a representação é, na *epistémê* moderna, o requisito que fundamenta o homem. Tal homem é o homem que constitui representações, que pode se representar a vida. As ciências humanas encontram seu lugar entre a linguística (linguagem), a biologia (vida) e a economia (trabalho) e aí encontra a sua relação com essas formas de saber, endereçando-se ao modo de ser do homem, carreando o perigo do antropologismo. A partir do momento que, na *epistémê* moderna, as representações não têm mais o poder de determinar por elas mesmas suas sínteses e análises, como era no pensamento clássico, a antropologia como analítica do homem constitui o pensamento moderno ao qual permanecemos ligados. Como o próprio autor aponta, a antropologia tem um antecedente ilustre na obra do filósofo Immanuel Kant quando ele atribui as questões sobre o saber e o fazer à Antropologia, ao que é o homem.

A questão “o que é o homem?” viceja no pensamento moderno e faz operar a confusão entre o empírico e o transcendental. Essa questão coloca o homem como uma reduplicação empírico-crítica em que ele se vale como homem da natureza, da permuta ou do discurso, que fundamenta sua própria finitude na linguagem, no trabalho e na vida. A função transcendental recobre no seu funcionamento o espaço da empiricidade da



linguagem, do trabalho e da vida e esses conteúdos empíricos são subsumidos por um discurso que leva cada vez mais longe a presunção transcendental. Portanto, a filosofia e outros campos do conhecimento entraram num novo tipo de sono: o sono da antropologia da *epistémê* moderna. Nesse, o homem é o ser capaz de representar que o saber que ele tem é justamente saber, do ponto de vista da linguagem, ou melhor: “do interior da linguagem pela qual está cercado, se representa, ao falar, o sentido das palavras ou das proposições que enuncia e se dá, finalmente, a representação da própria linguagem” (FOUCAULT, 2007, p. 488). Isso se torna um perigo pois essa figura do homem é o fundamento, uma evidência imediata e não problematizada quando se pensa o saber.

O saber tem uma concepção intrincada, mas podemos dizer que é uma base a partir da qual se pode fazer proposições, descrições, verificações e também teorias; é também o que podemos falar em uma prática discursiva, o domínio de objetos que podem ganhar cientificidade ou não. O saber também é considerado um espaço em que o sujeito pode agir dentro de um discurso. O saber está em relação e nasce como uma prática discursiva, que pode se definir em função do saber que está sob ela. O saber não se refere à acumulação de conhecimento, mas um corpo de conhecimentos pode ser chamado de conjunto de discursos (FOUCAULT, 2008; CASTRO, 2016).

Para despertar do sono antropológico, Foucault (2007) propõe o afastamento do quadrilátero antropológico, ou atravessar a antropologia rumo a um pensamento radical do ser que não mais se reduz à representação; ir além dos preconceitos antropológicos no sentido de fazer uma crítica da razão. Isso quer dizer colocar em questão o modo de ser do homem que se assenta como fundamento das positivities e está presente no elemento das coisas empíricas. Um primeiro esforço no sentido de ir além do antropologismo seria recorrer a Nietzsche, pois este mostra um ponto a partir do qual pode-se ter algum limiar para se recomeçar a pensar. Esse limiar é a morte do homem, que se dá (ou se deu) junto com a morte de deus, uma vez que pertencem um ao outro. Nesse contexto a descoberta do retorno marca o fim do homem e um começo para outro pensamento no qual só se pode pensar nesse vazio de um homem desaparecido.

Diante do exposto, a problemática que se apresenta é que a capacidade de representação do homem ou no homem é que possibilita a



fundamentação deste, e questionar o homem é questionar o poder da representação e apontar seus limites. Nesse sentido, a filosofia busca pensar ao nível da finitude radical do homem. Foucault refere-se à psicanálise, dizendo que esta aponta para o que é inumano ao se propor trabalhar com o inconsciente. A importância da psicanálise estaria, assim, para além desta imagem, na direção ao que se furta ao discurso da representação, ao que é inacessível e irrepresentável ao conhecimento do homem. Ele aponta, também, para a noção de inconsciente e pulsão que a psicanálise traz e que responde por aquilo que não se reduz à representação, isto é, para o que é irrepresentável, para aquilo que escapa ao homem, para aquilo que o faz perder sua figura e sua sustentação. De outro modo, aquilo que aponta, de um certo modo, para a finitude do homem (FOUCAULT, 2007).

Por causa dessa sugestão de Foucault é que recorreremos à psicanálise, mais especificamente a uma leitura da psicanálise a partir de Safatle (2012), por ele abordar o tema do inumano a partir de Lacan, Hegel e Adorno e abordar a questão do desejo, da pulsão, em uma psicanálise reconduzida à uma matriz hegeliana.

O inumano em Safatle

Safatle (2012) apresenta interlocuções da filosofia hegeliana, uma leitura heterodoxa da psicanálise lacaniana, abordando questões em relação à política e à teoria do reconhecimento. A partir desta teoria, ele vê a necessidade de questionar o humanismo do homem em favor de reconhecimento de sua inumanidade. Para o autor, quando a questão é o homem, talvez devêssemos recorrer a uma imagem difusa mais do que a uma imagem determinada do que seria esse homem. Esse autor propõe o afastamento da linha hegemônica do pensamento moderno segundo a qual o sujeito (o homem, no sentido geral) é o fundamento determinado e determinante que faz figurar as ilusões do pensamento de sua identidade como conceito e como categoria do seu fundamento. Nessa tarefa, ele apresenta a figura de um sujeito que consiste na indeterminação, na despersonalização, na crítica ao Eu, na crítica à redução egológica do sujeito.

A figura difusa diz respeito a um sujeito cuja racionalidade não esteja na dependência da ideia de uma normatividade intersubjetiva e partilhada ou comunicável segundo teorias da comunicação. O sujeito não é o homem ou não se reduz à figura do homem segundo uma antropologia



“hominizante”. O filósofo aponta, então, para uma noção de sujeito que não se reduza à uma egologia e que vai além de uma analítica da finitude e da limitação antropológica. Para o autor, “sujeito” é o nome que damos ao processo de síntese reflexiva entre modos de determinação socialmente reconhecidos e acontecimentos indeterminados. Nessa teorização, a influência de Lacan também pode estar ligada à sua maneira de abrir portas para uma outra figura do homem, a uma outra maneira de olhar para os problemas que enfrentamos. Pode-se dizer que ele propõe, assim, uma visão do inumano, posto a sua indeterminação enquanto sujeito em processo (SAFATLE, 2012).

Podemos ver que, para Safatle (2012), a figura moderna do homem estaria sustentada por três atributos, a saber: a autonomia individual, a autenticidade e a unidade reflexiva. São esses atributos que definem a humanidade do homem. A autonomia está ligada à capacidade do indivíduo de poder se regular a partir de uma lei moral colocada por ele mesmo, isto é, ele é um agente moral que pode se autogovernar e se autodeterminar. Nesse sentido, o sujeito é autônomo e se autodetermina como causa de uma ação. A autenticidade estaria ligada à capacidade de o sujeito expressar sua individualidade autônoma em aspectos sociais do trabalho e da linguagem, segundo uma individualidade capaz de se expressar de modo e estilo singulares. A unidade reflexiva diz respeito ao fato de o indivíduo reconhecer suas representações mentais como próprias dele, ou reconhecer-se como unidade coerente das representações e da personalidade, e, assim, fundar a coerência de uma personalidade psicológica que se mantém sob uma identidade permanente (SAFATLE, 2012).

Para o filósofo, a humanidade liberada da imagem do homem como horizonte normativo pode fornecer outras perspectivas para pensar a política e a crítica do existente, e acrescentamos que, para isso, seria necessário repensar a educação liberada da imagem do homem como horizonte de normatividade. Em outro aspecto, Safatle (2012), a partir da leitura de Lacan, propõe a teoria das pulsões e da fantasia como propostas alternativas à leitura da antropologia limitada à figura do homem. O interesse da psicanálise, para o autor, vem também do fato de ela reconhecer a restrição das determinações das identidades e, também, do fato da psicanálise reconhecer que pode haver sofrimento não por



problemas em identificação e constituição de um 'eu', de uma personalidade e de sua socialização bem sucedida, mas, justamente, pelo fato de se estar saturado de 'eu' e de exigências de construção de identidade. A teoria da pulsão embasa a crítica ao 'Eu' autônomo e à subjetividade alienada e alienante colocada na figura do 'Eu' como princípio fundamental das sínteses psíquicas.

A pulsão coloca no jogo das relações com o trabalho, a língua e o desejo o pensamento de uma individualidade fluida em que qualquer determinação poderá ser corroída por um fundo de indeterminação que fragiliza a identidade do indivíduo e a sua fixidez. Se na antropologia do homem como figura modelo, a capacidade de síntese do diverso é necessária para a formulação do horizonte de representação das relações entre os indivíduos dotados dessa capacidade, na antropologia do inumano em que a forma do indivíduo é colocada em questão, a síntese se dá num processo entre a fantasia e a memória. A pulsão de morte é um conceito da psicanálise e serve para mostrar, segundo o autor, como a teoria das pulsões pode servir à crítica das estruturas normativas em relação ao sujeito moderno da representação ou da moral moderna. Essa teoria é importante, pois é ela que serve como crítica a uma teoria "egológica" do "Eu" (SAFATLE, 2012).

Podemos dizer que a pulsão, na conceituação apresentada pelo autor, é pulsão de morte, uma dinâmica pulsional que suspende o princípio de individuação e de unidade sintética no "Eu". É uma dinâmica pulsional de repetição de eventos e traumas não simbolizados. A pulsão também aponta para uma natureza que não é pensada como figuras em um ciclo vital ou uma função ordenadora, mas a resistência à determinação positiva, ou melhor dizendo, aponta para o papel do negativo na pulsão de morte. A pulsão de morte leva a sair das ilusões do 'Eu' e suas representações, da referência de homem ou humanidade que se articula com essa ilusão e, a partir da queda dessas ilusões, poder-se-ia enfrentar o estranho, a indeterminação que surge quando a ordem ou organização pretendida e idealizada não fornece representação capaz de sustentá-la. A angústia advinda desse processo aponta para a morte do homem como saída do primado da antropologia (SAFATLE, 2012).

Segundo a concepção defendida pelo autor, a angústia, o conflito diante desse processo pulsional não significa uma destruição ou descaminho



dos processos de socialização e subjetivação, mas é o princípio ontológico da socialização e subjetivação, desta feita, marcados por um pensamento de uma antropologia inumana. A pulsão de morte não se reduz, então, a algo de destruidor ou de transgressão; é constitutiva do processo de socialização e subjetivação. O significante, conceito fundamental em Lacan, marca, nesse processo pulsional, a inadequação entre as palavras e as coisas, isto é, a insuficiência da representação diante da pulsão de morte que marca algo além do homem da antropologia e da linguagem da representação.

Essas questões podem girar entorno do 'modo de ser do homem', ainda que do ponto de vista padrão-adaptado, mas pensando a sua relação com o impensado, com o inconsciente e o que poderia vir dessa relação para além dos padrões e da adaptação, como nos remete esses dois filósofos. Isto quer dizer que é necessário colocar a forma-homem em questão. Nesse sentido, Safatle (2012) diz que a influência de Lacan está no modo como podemos pensar outra figura do homem e como poderemos olhar, por outra perspectiva, para os problemas que nos colocamos e enfrentamos e para as perguntas que fazemos.

Tendo apresentado as características do inumano nos dois filósofos, a seguir, articulamos a educação do ponto de vista de uma antropologia do humano a partir da leitura dos autores de referência. Para isso, implicamos a discussão de cada autor com o tema da educação, para pensar o que poderia ser uma educação segundo uma antropologia do modo de ser humano que eles criticam, e, também, o que poderia ser uma educação no sentido de uma antropologia inumana nos dois autores.

Da antropologia à "desantropologização"

O conceito de educação humana é abordado nesse trabalho de um ponto de vista um tanto quanto genérico. Segundo nossa interpretação, buscamos nos textos de Foucault e Safatle aspectos pertinentes à compreensão do modo de funcionamento dessa educação. Para entender esse ponto de vista, apontamos algumas considerações sobre o que é educação, para que possamos contrastar com a proposta de educação da perspectiva do inumano.

Abbagnano (2007) concebe a educação como a formação da pessoa humana; educar seria formar o homem como tal, segundo aquilo que o separa dos animais, aquilo que é essencial ao que o homem é ou pode



ser. Educar é favorecer a natureza humana que se dá por meio do conhecimento de si mesmo e da conexão com o conhecimento social. Podemos dizer que a educação está intimamente ligada à cultura e que educar é “culturalizar” o homem na sua cultura da humanidade; é também civilizar, fazer com que o alvo dessa educação, ou seja, homens, mulheres ou crianças, tornem-se “Homem” como projeto de humanidade. Etimologicamente, o termo “educar” vem do latim e pode significar “nutrir” ou “ensinar”; é proveniente do termo “*educere*” que significa “tirar para fora”, “modificar um estado”. Podemos atribuir à educação, o significado de um processo de civilização, criação de saberes; um ato educativo baseado em conduzir a um determinado caminho, conforme determinada sociedade. Educar-se é um imperativo ontológico do homem, pois pertence à sua própria natureza e se empenha em concretizar a potencialidade e a possibilidade, que lhe é peculiar. A educação parece visar como objeto o próprio “projeto” de homem em sua determinação e finalidade humana. Conduzir ao estado de humano parece ser os termos de socialização, saber e constituição da sociedade. O inverso disso seria a desumanização, não tornar-se civilizado.

A partir da leitura de Safatle (2012), podemos dizer que a educação no projeto da humanidade do homem, que ele critica, seria educar para que se possa organizar um modo de vida segundo capacidades cognitivas capazes de julgar, desejar, conhecer em função de uma dada normatividade. Haveria, por conseguinte, um regime de normatividade segundo o qual se faria a reprodução reiterada da figura do homem. A educação no projeto de humanidade deve desenvolver a autonomia, a autenticidade e a capacidade reflexiva do indivíduo para que ele seja reconhecido como tal. A educação propõe modelos de integração ao indivíduo, segundo um modelo de homem, através do trabalho e da linguagem, de modo que este indivíduo garantiria a expressão entre sua individualidade interiorizada e a exterioridade das relações intersubjetivas. Para este filósofo, o projeto de humanidade e, por conseguinte, o da educação não estaria separado de um projeto teológico-político-cristão em que a autonomia, a autenticidade e a unidade que constituem o horizonte de regulação do humano são também atributos do ser divino. O humanismo seria uma teologia por outros meios.



Em relação a Foucault (2007), a educação do ponto de vista do homem, que ele critica, seria uma educação fundamentada num discurso sobre o ser do homem, isto é, um conjunto de discursos que tem por objeto o homem e que são sustentados pelo próprio homem, isto é, discursos nos quais o “homem se constitui ao mesmo tempo em que é o necessário e o que se deve saber” (p. 476). A educação seria, então, uma forma de passar ou fomentar esse discurso como o discurso verdadeiro e válido. A educação estaria vinculada à capacidade de representação como fundamentação privilegiada de comportamentos. No que tange à linguagem, o homem pode ser definido como aquele que se representa nas palavras, utiliza sua forma e conhece seu sentido, compõem discursos que mostram ou escondem o que eles pensam. O que está em jogo aqui não é a linguagem, mas o ser que “se representa, ao falar, o sentido das palavras ou das proposições que enuncia e se dá, finalmente, a representação da própria palavra” (p.488). A educação pode ser entendida no âmbito do pensamento foucaultiano como tendo em vista a relação com a disciplinarização que se exerce sobre os indivíduos em função dos modos de ser privilegiado do homem.

Nos fragmentos apresentados vemos prevalecer um conceito de educação que privilegia o homem e sua humanidade, o que mostra certa pertinência da crítica de Foucault (2007) e Safatle (2012). Dito isso, apresentamos algumas considerações iniciais de uma educação que privilegiaria a antropologia inumana na perspectiva que englobe a posição dos autores.

Os argumentos de Foucault (2007) e Safatle (2012), segundo uma possível crítica ao modo de educação do homem para a humanidade, dão a oportunidade para delinear elementos iniciais para se pensar uma educação do ponto de vista de uma antropologia do inumano, cuja proposição recorreria à “desantropologização” da educação e não a desumanização. Esse procedimento é um contraponto à antropologização do conhecimento, do discurso e do saber que coloca o homem como centro e finalidade do processo. Para a tarefa de “desantropologização” é necessário pensar uma educação em que a capacidade de representação como fundamentação de comportamentos não fosse privilegiada; uma educação em que a representação não fosse o requisito para a fundamentação dos comportamentos nas relações de troca e de como se representa a sociedade. Nesse sentido, é necessário trabalhar para além da linguagem



em sua função de representação, para além do par sistema-significação que são condições necessárias para a representabilidade, que são formas de organizar o ser do homem, cujo modelo a ser seguido é o homem das representações (FOULCAUT, 2007).

Poder-se-ia propor uma educação cunhada por uma crítica racional como *ethos*, uma atitude de permanente reflexão, que não se reduz a simplesmente negar a antropologia, mas se colocar na fronteira da antropologia para ultrapassá-la. A promoção da educação sob a óptica do inumano faria dela uma instância que abarcaria os processos de dessubjetivação, de indeterminação em relação à figura do 'Eu'. Abarcar significa acolher esses processos de dessubjetivação como modos constitutivos das relações e como modo de conceber a educação. Sustentados em Foucault e Safatle, apontamos a educação como um campo em que esteja em pauta o modo como chegamos àquilo que somos para questionar aquilo que somos; que coloque em pauta uma concepção do saber em função da relação com o saber; uma concepção de poder em função da relação com o outro; e uma concepção de ética em função de como se dá a relação consigo. Esses três aspectos estariam em uma relação de tensão em função do processo de dessubjetivação constitutivo, em que teríamos, como operação: a relação com o saber; o saber em sua tensão como prática de poder, como ele descreve e constitui as relações de poder, assim como o processo do saber, sua formação e circulação; a relação consigo como a capacidade de criar modos singulares de ser, em função de questionamento dos saberes em jogo e do saber sobre si pelo viés do desejo segundo a capacidade de confrontar a si próprio como uma imagem difusa para além da subjetividade como um 'eu'.

A tarefa de deslocar a antropologia de sua centralidade normativa posiciona a figura do homem diante do seu limite tanto na finitude encontrada na experiência da linguagem, do trabalho e da vida; no limite das representações, ou na impossibilidade de representações diante da experiência de indeterminação do sujeito em função do trabalho da pulsão na constituição psíquica desse sujeito. Essa experiência de indeterminação não constitui um problema de adaptação normativa, ou cognitiva, como o ponto de vista de patologias psicológicas, mas é a condição para as relações sociais, de vida, de desejo, de linguagem e de trabalho, considerando a finitude desses diante da indeterminação do homem como sujeito



desejante. Pode-se falar, assim, de uma educação que constitua individualidades relacionais que possam se reconhecer também naquilo que é irredutível ao projeto de humanismo; uma sociedade que acolha e reconheça a perspectiva do inumano, não rechaçado à patologias. Uma sociedade e uma educação em que a figura do homem uma modalidade de relação, entre outras, segundo os três aspectos em tensão e o processo de dessubjetivação. Trata-se de ampliar o conceito de humanidade para além da figura do homem como horizonte normativo.

Considerações finais

A partir da discussão e da crítica à antropologia presente em Foucault e Safatle, vimos que esses dois filósofos questionam o próprio homem e a antropologia que o constitui. Nesses questionamentos, a figura do homem encontra seu limite tanto na finitude encontrada nas experiências da linguagem, do trabalho e da vida; no limite das representações, ou na impossibilidade de representações diante da experiência de indeterminação do sujeito em função do trabalho da pulsão na constituição psíquica desse sujeito.

Nesse contexto, apontamos algumas proposições iniciais que podem problematizar o âmbito da educação baseada no inumano: uma educação que coloque em pauta uma concepção do saber, sua relação com o poder em função da relação com o outro; uma concepção de ética em função de como se dá a relação consigo, e como esses três aspectos estariam em uma relação de tensão em função do processo de dessubjetivação constitutivo. Podemos falar, assim, de uma educação que acolha aquilo que escapa aos grandes projetos educacionais predominantemente normativos, segundo a forma normativa do homem, cujas capacidades de autonomia, autenticidade e unidade são determinados na forma de um indivíduo como centro dessas capacidades, e, por conseguinte, sob o risco de uma atomização improdutiva. Nesse contexto, uma educação como uma instituição que reconheça o que é produtivo de singularidades nas experiências de indeterminação, assim como reconheça a indeterminação como fundadora das relações éticas com o outro. Nesse aspecto, está em jogo uma educação que possa se constituir com as experiências em que a imagem do homem se dissolve, que não imponha suas regras normativas. Uma educação que poderia ser capaz de fornecer



um delineamento e certo acolhimento para o processo de indeterminação, ampliando o entendimento de que a subjetividade pode ser vista para além da consciência e levar em conta uma subjetivação como processo que comporte a sua própria indeterminação como motor de transformações das relações de saber e poder.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. 2. ed. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2016.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. 9. ed. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luís Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

SAFATLE, V. **Grande hotel abismo: Por uma reconstrução da teoria do reconhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SLOTERDIJK, P. **Regras para o parque humano**. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.



NECROPOLITICS AND NATIONAL IDENTITY IN KAMILA SHAMSIE'S *HOME FIRE*¹

NECROPOLÍTICA E IDENTIDADE NACIONAL EM *HOME FIRE*, DE KAMILA SHAMSIE

Marcela Santos Brigida²

Davi Pinho³

ABSTRACT: In *Home Fire* (2017), Kamilla Shamsie approaches themes such as the instability of national identity for minorities as well as islamophobia and racism. By adapting Sophocles' *Antigone* to a contemporary setting, she reimagines the contrast between the law laid down by the gods and the law enforced by men to introduce a discussion about the discrepancies between law and justice in twenty-first-century Britain. To discuss how Shamsie presents the tensions between the State and ethnical and religious minorities, this article will analyse her novel under the light of Decolonial studies. Achille Mbembe's *Necropolitics* (2003) will support a discussion of how Shamsie's plot illustrates the instability of the rule of law for the colonised, while Boaventura de Sousa Santos's conception of "abyssal thought" (2007) will allow us to investigate the structures that uphold patterns of inequality and institutionalised violence against minorities, one of the novel's main themes.

Keywords: Decolonial Theory. British Literature. Necropolitics.

RESUMO: Em *Home Fire* (2017), Kamilla Shamsie aborda temas como a instabilidade do conceito de identidade nacional para as minorias, assim como a islamofobia e o racismo. Ao adaptar a *Antígona* de Sófocles em um contexto contemporâneo, a autora reimagina o contraste entre a lei dos deuses e a lei imposta pelos homens para introduzir uma discussão sobre as discrepâncias entre a lei e a justiça no Reino Unido do século XXI. Para discutir como Shamsie apresenta as tensões entre o Estado e minorias étnicas e religiosas, este artigo analisará seu romance à luz dos estudos decoloniais. A *Necropolítica* de Achille Mbembe (2003) dará base a uma discussão sobre como o enredo de Shamsie ilustra a instabilidade do Estado de Direito para o colonizado enquanto o conceito de Boaventura de Sousa Santos de "pensamento abissal" (2007) nos permitirá investigar as estruturas que sustentam padrões da desigualdade e da violência institucionalizada contra minorias, um dos principais temas do romance.

Palavras-chave: Teoria Decolonial. Literatura Britânica. Necropolítica.

¹ Artigo recebido em 16/04/2019 e aceito em 05/06/2019.

² Mestranda em Literaturas de Língua Inglesa na UERJ. O presente trabalho foi realizado com apoio da (CAPES). marcela@literaturainglesa.com.br ORCID: 0000-0002-0951-1603

³ Professor Adjunto de Literatura Inglesa da Universidade do Rio de Janeiro (ILE/UERJ). Doutor em Literatura Comparada (UERJ/University of London)



In *Home Fire* (2017), Kamila Shamsie presents her readers with an adaptation of *Antigone* set in a contemporary context. The plot of Sophocles' classical play sees the unfolding of a clash between the law laid down by the gods and the law enforced by men. This question is raised in the play as the protagonist – Antigone – sets out to bury her brother against the will of the king (Creon, who is also her uncle), in obedience to the law of the gods. Shamsie adapts this conflict into a twenty-first-century setting by establishing a contrast between the laws of the British State and what Aneeka Pasha – Shamsie's reworking of Antigone – recognises as justice. Polyneices appears in *Home Fire* as Aneeka's twin brother Parvaiz, a young man who regrets joining ISIS in Syria and wishes to return home, in England. Shamsie's novel is particularly poignant due to the creative subtlety with which the author reimagines classical preoccupations in a contemporary setting. As a Pakistani-British citizen, Shamsie communicates the sense of displacement second-generation immigrants often feel in twenty-first century England.

The fact that Shamsie chose to write this story as a novel – and not a play – is also a point of interest for this study, as the author uses interior monologue as a key strategy of character construction. In order to address and discuss how Shamsie brings *Antigone's* main themes to a contemporary setting, addressing Western and Muslim values alike and providing commentary on the current state of affairs for Muslim minorities in the United Kingdom, this paper is going to look at *Home Fire* under the light of Decolonial Studies. In order to discuss how Shamsie's plot illustrates the instability of the rule of law when applied to the colonised and how *Home Fire* portrays islamophobia, I am going to turn to Achille Mbembe's *Necropolitics* (2003). Boaventura de Sousa Santos's conception of "abyssal thought" in "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes" (2007) is also going to permeate this paper and help me discuss the forces that uphold patterns of inequality and institutionalised violence against minorities. Such patterns contaminate the lives of all the novel's main characters and ultimately seals the tragic conclusion of their lives. I propose here that one can read Shamsie's novel as an exercise to comprehend through fiction Santos's point that the abyssal "cartographical lines that used to demarcate the Old and the New World during colonial times are still alive in the structure of modern occidental



thought and remain constitutive of the political and cultural relations held by the contemporary world system" (2007, p. 71).

Home Fire's epigraph, taken from Seamus Heaney's translation of *Antigone*, titled *The Burial at Thebes* (2004), sets the tone for Shamsie's adaptation. "The ones we love . . . are enemies of the state" is a statement that slowly spreads over and applies to all the characters. The novel is divided into nine chapters and is narrated by its five main characters: Isma (Chapters 1 and 2), Eamonn (3 and 4), Parvaiz (5 and 6), Aneeka (7) and Karamat (8 and 9). Through this narrative strategy, Shamsie refrains from the possibility of stigmatising or vilifying any of those characters, eschewing from Manichean categories of good and evil. The first two chapters, which are told from Isma Pasha's perspective, introduce the reader to some of the main questions which are going to be addressed and developed throughout the novel as well as to the woes her family has endured. Isma is Shamsie's reworking of Ismene. However, here she plays the role of the eldest sister who has raised her two younger siblings – Aneeka and Parvaiz – after their mother passed away, when the twins were twelve.

At the beginning of the novel, the reader finds Isma locked inside an interrogation room at Heathrow Airport, London, as she reflects on the likelihood of missing her flight. We learn she is a British national who is travelling to Amherst, Massachusetts to read for a PhD in sociology. Rather than signs of anger or irritation on the account of being held for hours by representatives of her own government, Isma Pasha shows restraint and resignation. From her interior monologue, it also becomes clear that she had expected this to happen and even rehearsed appropriate answers to possible questions with her younger sister. Finally, a man comes to interview her once again and as he checks her browser history, the following exchange takes place before Isma is finally allowed to board a plane to Boston:

"Do you consider yourself British?" the man said.

"I am British."

"But do you consider yourself British?"

"I've lived here all my life." She meant there was no other country of which she could feel herself a part, but the words came out sounding evasive. The interrogation continued for nearly two hours. He wanted to know her thoughts on Shias, homosexuals, the Queen, democracy, *The Great British Bake Off*,



the invasion of Iraq, Israel, suicide bombers, dating websites. After that early slip regarding her Britishness, she settled into the manner that she'd practiced with Aneeka playing the role of the interrogating officer, Isma responding to her sister as though she were a customer of dubious political opinions whose business Isma didn't want to lose by voicing strenuously opposing views, but to whom she didn't see the need to lie either. (SHAMSIE, 2017, p. 10)

The question of national identity or, more precisely, that of what Britishness means, is introduced at this early exchange and permeates the novel to its close. Throughout *Home Fire*, we learn that the reason why Isma Pasha was held at the airport was not exclusively related to her Pakistani-British identity or to the fact she was a Muslim. It was precipitated by her complicated family history. Adil Pasha, her father, was not, like Oedipus, cursed by the gods and doomed to murder his own father and marry his mother. However, he had made matters difficult for his children in his own way. Pasha was described by Isma as a man who “tried his hand at many things in his life — guitarist, salesman, gambler, con man, jihadi”, but who was “most consistent in the role of absentee father” (SHAMSIE, 2017, p. 39). After being detained and reportedly tortured in Bagram, he died while being transported to Guantánamo when Aneeka and Parvaiz were toddlers. Nevertheless, the reason the Pasha family rang alarm bells for the British authorities in the beginning of the novel was that Parvaiz Pasha had joined the media arm of ISIS in Syria some time before Isma's journey to America. That is the reason why, it appears, the officer inquired about Isma's perception of her own national identity. The question “Do you consider yourself British?” implies an alternative one that, though not openly stated, can be read between the lines: “or are you a jihadi like the men of your family, Miss Pasha?”. This is an inquiry about her loyalties as much as it is about her perception of national identity. In *Brit(ish): On Race, Identity and Belonging* (2018), Afua Hirsch describes the difficulty that black British people of her generation – the children and grandchildren of immigrants from the former colonies in Asia, Africa and Jamaica – face when dealing with their sense of belonging. Hirsch describes her own issues with identity and belonging as a British woman with Ghanaian heritage on her mother's side and Jewish roots on her father's. Her study shows that here are



identities which are not easily circumscribed, and this is a source of anxiety both in contemporary Britain and in *Home Fire*.

Speaking about racism in the United Kingdom, Hirsch states in *Brit(ish)* that the real problem lies in the “muting of the conversation – the fact that we cannot in Britain today cope with exploring and accommodating these identities in a healthy way” (HIRSCH, 2018, p. 26). To the author, this silencing is also a failure that can turn a complex heritage that is a “rich and complex asset” into an “identity crisis of epic proportions” (p. 26). Although Hirsch focuses on the issue of racism against British people of African descent, her addressing of the country’s problem with white supremacy – one that is remnant from the Empire – also applies to questions Shamsie develops throughout her novel. Hirsch invokes Trump’s white-supremacist voters to illustrate her point that “recent years have shown us that threatened identities don’t fade away quietly; they become defensive, and fight back with new confidence, pride and desperation” (p. 26). However, she points out that this statement can just as easily be illustrated by the members of oppressed minorities, such as the Muslim community from Preston Road portrayed in *Home Fire*.

The Pasha siblings exemplify the different ways in which people can react to islamophobia. Isma tries to be as compliant as possible to the demands the State makes of her: from her calm and collected answers during the interrogation, to the fact she immediately denounced Parvaiz when she learnt that he had joined ISIS, she is an almost perfect embodiment of what *Home Fire*’s Creon, the Home Secretary Karamat Lone instructs British-Muslims to do: assimilate and settle. Aneeka’s reaction to islamophobia shifts throughout the novel. At the beginning of the story, she is a brilliant Law student with a scholarship at the LSE. Aneeka is alert to the peculiarities of what she calls “GWM” (Googling While Muslim)⁴ and holds Karamat Lone’s rhetoric of assimilation in contempt. Later, when she dissociates British law from her perception of justice, she resigns from adhering to it. On his turn, Parvaiz internalises his anger at being oppressed on a daily basis. His feelings of loneliness and destitution grow stronger as

⁴ That is, a Muslim person should be careful about the topics he or she searches on the internet, avoiding anything authorities might find dangerous or threatening.



Isma prepares to leave for America and Aneeka becomes increasingly consumed by the new world the LSE offers her. After being groomed by men connected to ISIS, Parvaiz becomes radicalised.

There is a foil, however, to the Pasha family, which is provided by the Lone household. Karamat Lone, a Member of Parliament who becomes Home Secretary at the beginning of the novel, is married to Terry Lone, a white, English interior designer from a wealthy family. They have two children; Emily, an investment banker based in Manhattan, and Eamonn, Shamsie's version of *Antigone's* Haemon. Both were raised with Western values, away from Islam and the Pakistani culture that Karamat sought to distance himself from as he became a powerful politician in the Conservative Party. From his position, Karamat is the propeller of most of the racial and religious tensions related to national identity and belonging in the novel. He also personifies the power the State represents and yields in *Home Fire*. There is an incident, during the chapters told from Eamonn's point of view, where Aneeka arrives at his flat upset because a man had told her to "go back to the place where she came from" and proceeded to spit at her in the subway. This took place soon after the Home Secretary delivered the following speech at a predominantly Muslim secondary school which "counted among its alumni Karamat Lone himself and two twenty-year olds who had been killed by American airstrikes in Syria earlier in the year" (SHAMSIE, 2017, p. 65):

There is nothing this country won't allow you to achieve—Olympic medals, captaincy of the cricket team, pop stardom, reality TV crowns. And if none of that works out, you can settle for being home secretary. You are, we are, British. Britain accepts this. So do most of you. But for those of you who are in some doubt about it, let me say this: Don't set yourself apart in the way you dress, the way you think, the outdated codes of behaviour you cling to, the ideologies to which you attach your loyalties. Because if you do, you will be treated differently—not because of racism, though that does still exist, but because you insist on your difference from everyone else in this multi-ethnic, multireligious, multitudinous United Kingdom of ours. And look at all you miss out on because of it. (SHAMSIE, 2017, p. 65)



Karamat's words take us back to Afua Hirsch's point about a strain of white supremacy that she classifies as being "ever-present" in Britain. To the author, the British Empire as well as the concept of a Western Civilisation were built upon a system where several generations were conditioned to believe in the inferiority of non-whites, non-Christians and non-Europeans. To Hirsch, for society to move past those constructs, they must be articulated, recognised and discussed. Until that is achieved, she says, attempts at becoming a "post-racial society" are pointless as those have failed to comprehend "racialised identities" (2018, p. 29):

The progress we have made is, in some ways, part of the problem. We live, the American academic Eduardo Bonilla-Silva has written, in an era of 'racism without racists'. It's an era of 'colour-blind racism', of 'racism with a smiling face'. Compared to what black people in Britain went through up until only two decades ago, being roughed up by the police regularly for no reason, being called 'nigger', and chased down the street by armed Teddy boys, it's 'racism lite'. It makes it so much easier for people to say these days that they 'don't see race', hoping perhaps that if they don't dwell on racial difference, then maybe that difference will go away. The problem is, there is still race, and there is still racism. Denying it does not solve the problem, it creates two further problems. First, it assumes that seeing race is something bad, that perhaps to admit to seeing race is to embark on the slippery slope towards racism. Given that most of the prejudice and othering I've experienced in my life has come courtesy of polite, smiling people who claimed not to see race, I know that this is not true. (HIRSCH, 2018, p. 28)

Public discussions about Britishness permeate Shamsie's novel. The author is successful in illustrating, however, how elusive the notion of national identity is when applied to minorities in the United Kingdom. The State has the power of stripping the British people of their citizenship as easily as it can set up surveillance systems around them, keep them from leaving the country or returning to it. It also has the ultimate power of killing them, as the characters hint at several times when they speak of Adil Pasha. Most of such discussions are ignited by utterances such as the speech transcribed above, which are often delivered by Karamat Lone. At the beginning of the novel, Isma refers to him as a Member of Parliament that



her extended family despised. Elected an MP by a Muslim-majority constituency, Karamat Lone became a rising star in the Conservative Party. He eventually turned away from his community as controversy ensued after a tabloid published a picture that showed him entering a mosque that had garnered media attention for its “hate preacher” (SHAMSIE, 2017, p. 30). After that, the politician fully and publicly embraced Western values, issuing a statement that pointed out that “the picture was several years old, he had been there only for his uncle’s funeral prayers and would otherwise never enter a gender-segregated space” (SHAMSIE, 2017, p. 31). Lone was voted out in the following elections, only to be embraced by a white conservative constituency that led him back into Parliament. By means of that media stunt, Lone became a part of the establishment that often oppressed and stigmatised his original community. Furthermore, as I have showed in this paper, Lone’s rhetoric began to adhere to the construct of a “post-racial society” that Afua Hirsch described. The sense of betrayal Lone left in his community reached new heights as he became Home Secretary: “It’s all going to get worse. He has to prove he’s one of them, not one of us, doesn’t he? As if he hasn’t already. I hate this country.” (SHAMSIE, 2017, p. 30), Aneeka wrote to Isma. The pressure to “prove he is one of them” is a challenge that, the reader soon learns, is ever-present in Lone’s mind.

As a politician, Karamat Lone becomes an enforcer of what Boaventura de Sousa Santos has called “abyssal thought” (2007). Santos describes abyssal thought as a system of “visible and invisible distinctions in which the latter fundament the former”⁵ (SANTOS, 2007, p. 71). These invisible distinctions, he argues, are established by “radical lines that divide the social reality into two distinct universes” (p. 71), which Santos presents as “this side of the line” and “the other side of the line”. The lines are radical because what is perceived as pertaining to the other side of it “disappears as a reality”, fading away in the sense that it ceases from existing “under any mode of being relevant or understandable” (p. 71). Thus, all the markers of Pakistani heritage such as the way extended families congregate, their culinary practices, their dress code and, above all else, their religion, is perceived in the Britain presented in *Home Fire* as alien, other, and

⁵ Translated from the original in Brazilian Portuguese to English by me.



dangerous. When a white man spits at Aneeka inside a train carriage, he does so because he identifies her as belonging to this inexistent reality of the other side of the line. He is enraged by her hijab, the colour of her skin, and the way she holds herself. Those characteristics offer him cues to her non-complacency to the codes imposed by people like Karamat Lone. This random man's hate is somewhat legitimised in the political context of the novel as intolerance against otherness is enforced by a member of the minority that is being targeted. Karamat Lone is the first to instruct Pakistani-British Muslims to conform and not set themselves apart. Confronting Eamonn Lone about his father's speech, Aneeka asks her fiancé:

What do you say to your father when he makes a speech like that? Do you say, "Dad, you're making it okay to stigmatize people for the way they dress"? Do you say, "What kind of idiot stands in front of a group of teenagers and tells them to conform"? Do you say, "Why didn't you mention that among the things this country will let you achieve if you're Muslim is torture, rendition, detention without trial, airport interrogations, spies in your mosques, teachers reporting your children to the authorities for wanting a world without British injustice"? (SHAMSIE, 2017, p. 67)

Eamonn is taken aback by her words. As someone shielded by the privilege his father's position and his mother's whiteness, as well as their wealth and social status afforded him, Karamat's son cannot fully grasp the extent of what Aneeka calls British injustice. In the Home Secretary's speech, the consequence of non-compliance to his instructions is to be "treated differently" and to "miss out" on the great opportunities Britain has to offer. As Karamat tries in every possible way to conclude his transition to what Santos has called "this side of the line", he acts as an enforcer of abyssal thought and his rhetoric grows harsher. On the other hand, Aneeka's words introduce us to her vision of Britain as a State where Necropolitics are a reality made possible by Abyssal Thought. Boaventura dos Santos illustrates his concept of the two sides of the line by indicating the colony as the place where the rule of law can be easily withdrawn as the humanity of those who live there is relativized. He states that the "denial of a part of humankind is sacrificial in the sense that it creates the conditions for the



other part of humankind to affirm itself as universal” (SANTOS, 2007, p. 76). Furthermore, we see a return of the colonial:

In this movement, the “colonial” is a metaphor for those who understand that their life experiences take place at the other side of the line and rebel against that. The return of the colonial is the abyssal answer to what is perceived as a threatening intrusion of the colonial in metropolitan societies. This return takes on three main forms: that of the terrorist, that of the undocumented immigrant and that of the refugee. In different ways, each of them brings on the global abyssal line that defines radical exclusion and legal inexistence. The new wave of immigration and antiterror laws, for instance, follows the regulating logic of the “appropriation/violence” paradigm in many of its dispositions. The return of the colonial does not necessarily mean a physical presence in metropolitan societies. It is enough to have a relevant connection with them. In the terrorist’s case, this connection can be established by the secret services. In the case of the undocumented immigrant worker, it is enough for him to be underemployed by metropolitan multinational corporations that operate in the global South. In the refugee’s case, the connection is established through the application for a refugee status in any given metropolitan society. (SANTOS, 2007, p. 78)

The clash of the colonial and the metropole is best exemplified in *Home Fire* by the discussion around national identity introduced early on the novel as Isma and her PhD supervisor, Dr Shah, reminisce about a class discussion they had years before:

Dr Shah, if you look at colonial laws you’ll see plenty of precedent for depriving people of their rights; the only difference is this time it’s applied to British citizens, and even that’s not as much of a change as you might think, because they’re rhetorically being made un-British. *Say more.* The 7/7 terrorists were never described by the media as “British terrorists.” Even when the word “British” was used, it was always “British of Pakistani descent” or “British Muslim” or, my favourite, “British passport holders,” always something interposed between their Britishness and terrorism. (SHAMSIE, 2017, p. 33)



Isma's criticism of how discourse about Britishness was presented in the media coverage of terrorist attacks is particularly poignant when one considers Karamat Lone's rhetoric as Home Secretary when addressing issues of citizenship. Pasha is highly critical of the fickle grasp ethnical and religious minorities have on their own identities as British citizens. They can be quickly divorced from their Britishness by the authorities and public opinion if they step out of line. Within this context, I return to the question asked by the officer who interrogated the eldest Pasha sibling at the airport: "Do you consider yourself British?". Government officials evidently wished to gauge Isma's loyalties. Nevertheless, her pledge of allegiance to the Union Jack would count for nothing in case a high-ranking officer or politician decided she was engaged in any activities or liaisons that could be understood as "unbritish". In turn, to present himself as a suitable candidate for the post of Prime Minister, Karamat became a person who was seen by the community he came from as "Mr. British Values. Mr. Strong on Security. Mr. Striding Away from Muslimness" (SHAMSIE, 2017, p. 42).

Karamat Lone defends the right of the State to strip any "British passport holders of their citizenship in cases where they have acted against the vital interests of the UK" (SHAMSIE, 2017, p. 131). The Home Secretary states that "citizenship is a privilege not a right or birth right." (p. 131), taking the expression Isma criticises, "British passport holders", one step further in his quest to become Prime Minister. Parvaiz Pasha's murder by members of ISIS in Turkey ignites a crisis that ultimately holds up a mirror that reflects both the similarities and discrepancies between *Home Fire's* and *Antigone's* characters. Parvaiz regretted his choice of joining the group and wished to go home. As soon as she became aware of this, Aneeka began trying to find a way to convince the Home Secretary to allow her brother to return. Although it is clear to the reader that Karamat Lone could not possibly agree to that, Parvaiz is shot down before he could do anything to prevent the young man's return. The Home Secretary did, however, prevent Pasha's body from being repatriated to England by stripping him of his British citizenship. Lone refused to refer to Parvaiz as a British citizen and stated that the government would not allow "those who turn against the soil of Britain in their lifetime sully that very soil in death" (SHAMSIE, 2017, p. 132). At this point, Isma mirrors Ismene as she refrains from reacting against the law of the State that she had so passionately criticised when



younger. With Aneeka already hurt by the knowledge that Isma was the one who had alerted antiterrorism authorities to the fact that Parvaiz had joined ISIS, the strained relationship between the two sisters hits its final argument. Shamsie provides the reader with a long, unmediated exchange between the sisters that resembles a play format. Aneeka wants to bury her brother by their mother's side, in London. The younger sister asks Isma what she would be willing to do for Parvaiz, to which she replies she can only pray for his soul. Aneeka remains resolved to "bring him home, even in the form of a shell" (SHAMSIE, 2017, p. 140). To her, it is a matter of honour as much as it is a matter of justice. "Accept the law, even when it's unjust" (p. 140), Isma instructs her sister. Aneeka's final refusal cements the point of rupture where the allegiances are most clearly laid out; Isma will obey the law, Aneeka will seek justice.

Parvaiz's body is repatriated to Pakistan as he loses his dual citizenship. The fact he is stripped of his British passport *post-mortem* highlights the instability of national identity, especially for minorities, and especially in Britain. When narrating her father's story to Eamonn, Isma tells him of how little she and her family knew of what happened to Adil Pasha. The eldest Pasha sibling states that secret service officers went to her home asking questions about her father some time after he left them without stating their reason for doing so. The official procedures that define the government's handling of Adil Pasha's disappearance and death implicate a silencing of the family's questions about his whereabouts and even their grief. The price for remaining a part of their London community was to refrain from questioning the legality of the procedures applied to his case and renounce to keeping his memory altogether. The Pasha family had to forfeit their right to look for answers:

We knew something was wrong, and my grandmother said maybe we should try to contact someone—the Red Cross, the government, a lawyer—to find out where he was. If my grandfather had still been alive that might have happened, but he wasn't, and my mother said if we tried looking for him, we'd be harassed by Special Branch, and by people in the neighbourhood, who would start to suspect our sympathies. My grandmother went to the mosque looking for support, but the Imam sided with my mother—he'd heard too many stories of abuse suffered by the families of British men who'd been



arrested in Afghanistan. One of my grandmother's friends had said the British government would withdraw all the benefits of the welfare state—including state school and the NHS—from any family it suspected of siding with the terrorists. (...) My mother knew that wasn't true, but she allowed my grandmother to believe it. (SHAMSIE, 2017, p. 41)

Isma's rhetoric always reiterates the duty of colonised minorities to repeatedly reaffirm their loyalties. Although she speaks of the "British men who'd been arrested in Afghanistan", it appears that by the time Pasha had been killed, he was not thought of as a British citizen anymore. In *Necropolitics* (2003), Achille Mbembe approaches the concept of sovereignty by assuming that it resides "to a large degree, in the power and the capacity to dictate who may live and who must die" (p. 11). Therefore, the discretionary judgment, by the State, of those who must be killed and those can live is inherent to the exercise of its sovereignty: "to exercise sovereignty is to exercise control over mortality and to define life as the deployment and manifestation of power" (MBEMBE, 2003, p. 12). This is something Adil Pasha's case illustrates. Karamat Lone states that Parvaiz was a "peculiar case" among Pakistani-British boys from Preston Road because he had "terrorism as family trade" (SHAMSIE, 2017, p. 79). He is thus aligned with his father among the "enemies of Britain" who must be kept away from it. Father and son were both killed, and their family was not allowed to mourn their deaths as they crossed the abyssal line that tossed them into unreachable otherness. The Home Secretary does not see Parvaiz as a British boy who became radicalised; he became the enemy as soon as he left for Syria. To be labelled as a terrorist automatically strips Parvaiz of his humanity in the eyes of Western society. This process of dehumanization addressed by Santos as being made possible by abyssal thought is also approached by Mbembe as a symptom of Necropolitics. Within the logic of a Necropolitical State, the attempt to deny, expatriate and erase the Britishness of citizens who ally themselves with radicalised forces is part of an effort to link them to the archetype of the colonised savage. Mbembe points out that, historically, the "savages" were perceived as disposable or "'natural' human beings who lacked the specifically human character, the specifically human reality" (2003, p. 24). Therefore, in killing them, the colonisers would argue that they had not committed murder at all.



In *Home Fire*, Pakistan is seen by Karamat Lone as the motherland of savage behaviour and Sharia law, its enforcer. The Home Secretary becomes enraged when Aneeka Pasha states that she is leaving Britain to go to Karachi in search for justice after Parvaiz is killed and Lone forbids the repatriation of his body to England. To Lone, having renounced any allegiance to his Pakistani heritage, there is no such thing as justice there. He speaks of the Middle East as “a place of crucifixions, beheadings, floggings, heads on spikes, child soldiers, slavery, and rape” (SHAMSIE, 2017, p. 179). This echoes Mbembe’s analysis of how the necropolitical metropole looks at the colony:

The colonies are not organized in a state form and have not created a human world. Their armies do not form a distinct entity, and their wars are not wars between regular armies. They do not imply the mobilization of sovereign subjects (citizens) who respect each other as enemies. They do not establish a distinction between combatants and non-combatants, or again between an “enemy” and a “criminal.” It is thus impossible to conclude peace with them. In sum, colonies are zones in which war and disorder, internal and external figures of the political, stand side by side or alternate with each other. As such, the colonies are the location par excellence where the controls and guarantees of judicial order can be suspended—the zone where the violence of the state of exception is deemed to operate in the service of “civilization.” (MBEMBE, 2003, p. 24)

Although these are Karamat Lone’s views, Shamsie is careful not to stigmatise the issue of radicalisation by the way she lets the reader into Parvaiz’s mental restlessness as he leaves Britain and his sisters for Syria. In an interview with Chris McDonough and Stephanie McCarter, the author spoke about the grooming techniques of groups such as ISIS, pointing out that she saw that there was an untold story about how vulnerable young men such as Parvaiz Pasha are usually seduced into joining. Many times, she argues, they are attracted not by an opportunity to fight, but by a “more subtle form of propaganda” that calls out: “come and live here, you’ll have a better life” (MCDONOUGH; MCCARTER, 2017). By allowing the reader to watch Parvaiz’s process of radicalisation through his own eyes, Shamsie restores the character’s humanity as well as the empathy a reader cannot



help but feel when following the unfolding of the events that led to his death.

Home Fire exposes the faults and the distortions inherent to the understanding of Britishness that Karamat Lone defended. The same problematic constructs that helped him become powerful also precipitated his downfall. In her final pledge, delivered under the scorching Karachi sun by the side of her brother's unburied body, Aneeka likens Karamat to "wicked tyrants" (SHAMSIE, 2017, p. 163), to the backwardness and violence he allowed himself to attach to the colony. Kamila Shamsie's writing is masterful as she allows her readers to question and reconsider their assessment of how public discourse and political actors handle, instrumentalise and relativize national identity and the construction of otherness, as well the instability of the rule of law, especially for minorities. In this paper, I sought to raise and analyse those questions under the light of Achille Mbembe's *Necropolitics* and Boaventura de Sousa Santos' concept of abyssal thought. Aneeka Pasha's final appeal as well as her death alongside Eammon blur the lines described by Santos. Although Karamat's son is not automatically labelled a terrorist, he chose Aneeka over his nation, his family and his home, embracing her cause. Death soon comes to encompass all, disgracing Lone in a political and in a personal sense, violently waking him up to the reality that he was never truly an authoritative voice within the establishment he so fiercely defended: he was the other as well.

WORKS CITED

HIRSCH, A. **British: On Race, Identity and Belonging**. New York: Vintage, 2018.

MBEMBÉ, J.-A.; MEINTJES, L. Necropolitics. **Public culture**, v. 15, n. 1, p. 11-40, 2003.

MCDONOUGH, C.; MCCARTER S. **Reimagining Antigone for the Age of Extremism: A Conversation with Kamila Shamsie**. 11 Dec. 2017. Available at: <https://eidolon.pub/reimagining-antigone-for-the-age-of-extremism-e3d201e75a42>. Access on: 20 Jan. 2019.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

SHAMSIE, K. **Home Fire**. New York: Riverhead Books, 2017.



APRESENTAÇÃO – Dossiê temático 2

Danillo da Conceição Pereira Silva¹
Leilane Ramos da Silva²

Diversidade talvez seja a palavra que melhor defina o campo de estudos da Pragmática Linguística. Diversidade de marcos teóricos, opções metodológicas, ênfases temáticas, ou ainda diversidade de posições acerca de sua natureza enquanto campo de estudo específico, perspectiva epistemológica ou nível de análise linguística. Certamente, boa parte dessa multifacetada natureza advém justamente da complexidade do elemento que lhe garante relativa unidade: seu interesse em focalizar o modo como a linguagem em uso, ou seja, quando empregada por usuários concretos, situados contextualmente nas diversas práticas sociais, produz significados para além das estruturas linguísticas.

Como fruto da compreensão progressiva dessa premissa no interior do campo, é cada vez mais notória, nas diferentes correntes da Pragmática praticada no Brasil e em outras abordagens que compartilham de suas perspectivas, a preocupação em desenvolver pesquisas que ampliem a compreensão acerca das relações estabelecidas entre linguagem e sociedade. Disso decorrem as revisões de posições epistemológicas e a consideração crescente de elementos tradicionalmente desprivilegiados em suas teorizações e análises, a exemplo de aspectos de ordem política, cultural e ideológica, o que torna o fazer pesquisa nessa seara uma atividade cada vez mais interdisciplinar.

Em um mundo marcado pela desigualdade e pelo acirramento de conflitos sociais, especialmente em regiões cujas condições políticas põem em xeque instituições e valores democráticos, são parte da vida cotidiana eventos discursivo-interacionais, sejam eles face a face ou mediados pelas possibilidades digitais de interconexão em rede, nos quais cenas de violência

¹ Doutorando em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL); egresso do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (Gelins/UFS). E-mail: danillosh@gmail.com.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); professora do Departamento de Letras (DLEV) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Sergipe (UFS); vice-líder do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (Gelins/UFS). E-mail: leilane3108@gmail.com.



e subalternização da vida de grupos minoritários se desenrolam; e em contrapartida, são também bastante presentes mobilizações de resistência ante esse cenário, advindas do posicionamento de diferentes sujeitos em práticas linguísticas voltadas à afirmação de Direitos Humanos.

Assim, intolerância religiosa, trabalho escravo contemporâneo, xenofobia, discursos de ódio baseados em raça, classe, gênero, sexualidade, dentre outros marcadores sociais da diferença, são alguns dos tópicos que permeiam, e/ou põem em disputa, um número considerável de interações linguísticas cotidianas. Desse modo, considerando, por um lado, os desenvolvimentos teórico-metodológicos no campo dos estudos pragmáticos e suas contribuições para diferentes ramos dos estudos da linguagem e, por outro, a crescente precarização das condições sociais de grupos historicamente subalternizados no Brasil, a *Interdisciplinar: Revista de Língua e Literatura* acolhe, em seu volume 31, dossiê temático 2: *Pragmáticas da vida social: perspectivas em linguagem e sociedade*, faz jus à vocação deste periódico em congregar e divulgar trabalhos de cariz interdisciplinar que problematizem aspectos relevantes da vida e da cultura em língua portuguesa.

Partindo de uma proposta de diálogo entre a abordagem sociocognitiva da análise crítica do discurso, os estudos sobre a microsociologia das interações de Goffman e as proposições de Brown e Levinson no que concerne às normas de polidez, Micheline Mattedi Tomazi, em *(Des)construção da face da mulher nos títulos de notícias sobre feminicídio*, destaca o modo como as notícias, especialmente a partir de seus títulos, projetam a imagem dos atores sociais envolvidos em casos de feminicídio, no caso, mulheres/vítimas e homens/feminicidas. A autora sugere, a partir o percurso de análise proposto, o papel das notícias jornalísticas na produção de modelos mentais estereotipados e preconceituosos sobre a mulher vítima de feminicídio.

Ainda apontando para problemáticas ligadas às questões de gênero, mas adicionando às discussões aspectos raciais e de classe social, Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira, seguindo a tradição sarleana dos estudos dos atos de fala, propõe uma leitura pragmática da obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, escritora que se coloca sensível a ouvir a voz da mulher negra, pobre e de periferia. Em *Por trás da narração dos fatos, o silenciamento da mulher negra em Carolina de Jesus: o ato de fala de um*



coletivo emudecido, a autora argumenta que, muito além de uma fala pessoal, as feridas históricas expostas por Carolina representam todo um coletivo que está na base da pirâmide social brasileira.

No artigo *Discourse and african diaspora: hair and identity among students from UNILAB-Brasil*, ainda com foco em temáticas raciais, Cassandra da Silva Muniz e Ana Lúcia Silva Souza partem da premissa austiniana de que a linguagem é uma forma de ação social e, assim, analisam interações interculturais entre estudantes universitários brasileiros e de diferentes países africanos, num grupo da rede social *Facebook*, acerca do uso do cabelo em seu estado natural e as relações disso com questões de identidade, africanidade e diáspora do povo negro. Desde uma visada crítica, transgressiva e indisciplinar da Linguística Aplicada, as autoras concluem que a política de identificação produzida pelas estudantes, mulheres negras e africanas, mediante o reconhecimento do lugar do corpo nas práticas de linguagem e de produção do conhecimento, permitiu que esses estudantes tivessem uma visão mais complexa da realidade racial no Brasil.

Colocando em perspectiva a imbricação inescapável entre discurso e modos de representação de sujeitos sociais, a partir da postura ética e epistemológica própria da Análise Crítica do Discurso, Iran Ferreira de Melo, em *Breves análises do discurso sobre LGBT na imprensa*, traz à tona o modo pessoas homossexuais, bissexuais, transgêneras, travestis, transexuais e intersexuais (LGBT) são representadas na *Folha de São Paulo*, jornal impresso de maior circulação no Brasil. Ao cabo do trabalho de mapeamento e interpretação dos dados gerados, ficam salientes as dinâmicas de invisibilização operadas por grupos midiáticos hegemônicos sobre a *Parada do Orgulho LGBT de São Paulo* e, conseqüentemente, sobre os indivíduos historicamente subalternizados no Brasil.

Intentando produzir inteligibilidade sobre formas de resistência da juventude urbana da periferia da cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil, frente à violência, *Claudiana Nogueira Alencar*, em um trabalho que integra diferentes perspectivas filosóficas, culturais e antropológicas sobre sociabilidades e linguagens, investiga as cartografias das práticas políticas realizadas no Projeto Viva Palavra, partindo da Pragmática Cultural como pesquisa participante. No artigo *“Tudo aqui é poesia”: a pragmática cultural como pesquisa participante com movimentos sociais e coletivos juvenis em territórios de violência urbana*, a pesquisadora aponta como diferentes modos



de organização juvenil de periferia agregam sentidos de afeto às formas construídas que se articulam para criar localidades/translocalidades urbanas.

Considerando atividades linguísticas em espaços públicos virtuais de interação como lugar privilegiado para a compreensão do funcionamento de uma metapragmática da vida cotidiana e das constantes disputas entre sujeitos por modos específicos de interpretação sobre ações praticadas na linguagem, *Joana Plaza Pinto* recorre à discussão de questões fulcrais da Pragmática, a exemplo daquelas em torno do “contexto”, com vistas a evidenciar o papel preponderante da metalinguagem no funcionamento da linguagem como ação social. No seu artigo, *É só mimimi? Disputas metapragmáticas em espaços públicos online*, mediante a análise de uma prática heterogênea e corrente em embates discursivos nas redes sociais, nominalizada como “mimimi”, a autora destaca como a articulação entre metapragmáticas explícitas, função metapragmática e enquadre pode ser potente para uma ruptura com o representacionalismo e para o desmonte de ações que, partindo desses mesmos elementos, intentem deslegitimar discursos emancipatórios.

Ao final deste dossiê, guiados/as pelo objetivo de ilustrar algumas perspectivas emergentes para a pesquisa no campo dos estudos pragmáticos, *Danillo da Conceição Pereira Silva*, *Vivian Araújo Fontes* e *Leilane Ramos da Silva*, no artigo intitulado *Caminhos da pesquisa em pragmática: polidez, violência e gênero*, apresentam e discutem duas pesquisas desenvolvidas por eles/as em decorrência dos trabalhos da linha “Pragmática e Minorias Sociais” do Grupo de Estudos da Linguagem, Interação e Sociedade da Universidade Federal de Sergipe (Gelins/UFS).

Desse modo, revisitando debates em torno das noções de face, polidez, atos de fala e violência linguística, a par da análise de práticas de linguagem no ciberespaço que disputam os sentidos sobre um caso midiático de assédio sexual e sobre a violência transfóbica na linguagem, o autor e as autoras acreditam ser o diálogo crítico com a tradição teórico-metodológica da área; a abertura ao diálogo transdisciplinar e à incorporação de visões críticas de sociedade; a atenção às interações digitalmente mediadas preponderantes na modernidade recente; e a renovação do sentido ontológico, ético e político das escolhas epistemológicas alguns dos caminhos possíveis para uma Pragmática que faça sentido hoje.



Por fim, acreditamos que o material reunido neste dossiê oferece uma visão ampla e consistente de diferentes posições teóricas, objetos de pesquisa e sensibilidades analíticas desde uma perspectiva pragmática da linguagem e da vida social por ela (re)elaborada. Por isso, acreditamos na sua utilidade à divulgação científica e à formação de novos/as pesquisadores/as. Em face dessas razões, agradecemos aos/às colaboradores/as que construíram conosco este material e os/as quais confiaram na proposta aqui materializada e na qualidade editorial desta revista para divulgarem suas pesquisas.

São Cristóvão, junho de 2019.



POR TRÁS DA NARRAÇÃO DOS FATOS, O SILENCIAMENTO DA MULHER NEGRA EM CAROLINA DE JESUS: O ATO DE FALA DE UM COLETIVO EMUDECIDO¹

BEHIND THE NARRATIVE FACTS, BLACK WOMAN'S SILENCE IN CAROLINA DE JESUS: THE SPEECH ACT OF A MUTE COLLECTIVE

Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira²

RESUMO: Neste artigo, faço uma análise da intenção comunicativa de Carolina de Jesus no livro “Quarto de despejo: o diário de uma favelada”, dimensionando de que forma as sequências narrativas podem evidenciar a voz da mulher negra de periferia. A partir dos atos de fala, para além de uma fala singular, as questões postas por Carolina representam todo um coletivo, que está na base da pirâmide social brasileira. A luta pela sobrevivência familiar e a desilusão com a classe política são alguns dos questionamentos feitos e mostram uma autoria coadunada não apenas ao fato narrado, mas a uma voz coletiva emudecida.

Palavras-chave: Carolina de Jesus. Quarto de despejo. Pragmática. Intencionalidade. Atos de fala.

ABSTRACT: This article aims an intentional communicative analysis of Carolina de Jesus's book Quarto de despejo (published in English as Child of the Dark: the diary of Carolina Maria de Jesus) demonstrating how narrative choices contribute to highlight the voice of Black women from Brazilian outlying ghettos. From speech acts which go beyond singular acts, the issues brought by Carolina represent the collective, which is the basis of the Brazilian social pyramid. The Family struggle to survive and the political disappointment are some of the issues raised and show na author who is interested not only in describing her own story, but also in giving a mute collective a chance to express themselves.

Keywords: Carolina de Jesus. Child of the dark: the diary of Carolina Maria de Jesus. Pragmatic. Speech acts.

¹ Artigo recebido em 29/03/2019 e aceito em 10/05/2019.

² Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2013); professora adjunta da mesma instituição, atuando na Educação Básica e na Graduação em Letras. E-mail: hilmaribeiro1967@gmail.com.



Introdução

Nesse capítulo, pretendo mostrar a pertinência do viés pragmático na análise da fala de Carolina de Jesus, autora do best-seller “Quarto de despejo”. No livro, além da narração de fatos vividos por Carolina e seus filhos na cidade de São Paulo, acredito que há, por trás dos fatos narrados um grande “pedido de socorro”, que extrapola a narratividade do texto. Isso porque, na fala de uma narradora que é excluída de direitos humanos básicos e que está muito desgastada em suas emoções, pode-se vislumbrar uma perspectiva injuntiva, tendo como outros locutores possíveis a voz da grande massa das populações negras, que vem sendo, desde o início da escravidão, abandonada pelo poder público e encontra-se privada de direitos essenciais, como Carolina e seus filhos.

Nas palavras de Austin (1962), autor que origina a teoria dos Atos de fala, o “dizer” pode ser tomado como um “fazer”. Aplicando sua teoria à narração em “Quarto de despejo”, pode-se afirmar que o dizer da autora representa os negros excluídos, que persistem e resistem aos grandes problemas sociais hodiernos, e, para além do verbal, há ações implícitas que pretendem mudar uma condição precária e desumana. Sobre a implicitude e a intencionalidade, considero que a pragmática, como campo amplo de investigação linguística que se foca no indivíduo e suas intenções, ela pode ser instrumento de análise de discursos que não são muito aparentes, no nível textual. E, quanto ao diário de Carolina, apenas os leitores sensíveis aos interesses dos oprimidos podem compreender o que está para além do cotidiano narrado, da angústia pelo alimento e pela sobrevivência da mulher negra e mãe solteira, como tantas, nesse país. Numa análise pragmática dos aspectos textuais, penso que a narratividade pode ser vista como materialidade, que estaria dando lugar a diferentes ações diretivas, que são aquelas que se propõem a “fazer com que o interlocutor faça o que é instruído/comandado”, conforme categorização de Searle (1985). A partir dos enunciados usados por Carolina para narrar episódios de retratação de uma realidade social precária, esses enunciados podem ser indício de um caráter injuntivo/instrucional do diário. O público leitor pretendido pela enunciadora, não seria, portanto, aquele curioso do seu cotidiano de exclusão, com todos os estresses dos habitantes das periferias das grandes cidades, que estão fora desses ambientes e, portanto, não o conhecem. Acredito que o leitor pretendido por Carolina é representado pelo poder público e pela sociedade



que deseja uma sociedade que anseia pela democratização dos direitos humanos.

Quanto ao livro, que constitui marco para literatura de periferia, o cotidiano excludente de Carolina é narrado em páginas de diário que retratam a difícil tarefa da mulher negra, pobríssima e mãe solteira, de sobreviver como catadora de papéis. Além da narração dos fatos que constituem, por si só a exclusão pela cor de pele e pelo gênero, a própria materialidade usada pela narradora é elemento dessa exclusão, pois as páginas de diário foram literalmente retiradas de cadernos que a autora encontrava nos lixos da cidade. O livro foi escrito entre os anos de 1955 e 1960 e teve sua primeira publicação no final de sua produção, em 1960, quando o jornalista Audálio Dantas foi fazer uma reportagem na favela onde Carolina morava e soube, nessa visita, que ela escrevia seu diário em cadernos achados no lixo.

Sobre meu interesse de análise da teoria dos "Atos de Fala" no livro, esse surgiu da leitura de "Quarto de despejo" com meus alunos do Ensino Básico no CAP/UERJ para posteriores tarefas propostas aos alunos. O interesse no social exposto no livro tem sido motivação para compreender o porquê da fala de Carolina. Quanto a essa fala, acredito que a pesquisa linguística pode servir para dar vazão a um anseio por dar um caráter científico à investigação da fala dos excluídos, sobretudo da mulher negra, de modo a entender hipóteses do porquê de sua forma autoral.

Como teoria pragmática, me faço dos pressupostos de Austin (1962), na caracterização dos planos locucionário, ilocucionário e perlocucionário e de Searle (1969, 1985), na configuração dos tipos de atos de fala. Sobretudo pela caracterização do "ato diretivo", que são aqueles que demonstram a intenção de instruir/ordenar. Ainda como pressupostos bibliográficos, na análise da autora Carolina de Jesus, recorro a Meihy e Levine (2015), pesquisadores do campo literário que documentaram sobre a vida da autora e do porquê de sua produção literária.

Carolina de Jesus e autoria negra na "marginalidade"

O reconhecimento de Carolina de Jesus como uma autora precursora do que é conhecido como "Literatura Marginal" já está solidificado nos estudos literários. Na sua obra, as esperanças, os sofrimentos e os desejos da mulher negra hostilizada na periferia urbana ficam registrados em forma de diário. O fazer cotidiano de catadora de papéis, que cuidou sozinha de seus



três filhos sem nenhuma inserção social no “mundo civilizado branco” é transmitido sem maquiagens ou artifícios estéticos. Muito pelo contrário, o desejo de ser escritora, sair da favela e oferecer melhores condições sociais aos seus filhos são temáticas constantes que comovem o leitor.

Ao contrário dos grandes autores de seu tempo, como Jorge Amado, Clarice Lispector, Érico Veríssimo ou Graciliano (considerados por questões literárias e estilísticas), Carolina era lida por leitores que queriam “conhecer a realidade da favela”, de modo que o seu texto, ainda hoje, é desprestigiado e desconhecido do público em geral. Entretanto, além da retratação do seu cotidiano, o que chama a atenção, em Quarto de despejo é uma visão crítica de um ser humano sensível aos grandes problemas sociais. Nesse caso, tentar escrever e tentar projetar-se por meio da escrita são tarefas feitas ao mesmo tempo e que refletem grandes desejos de Carolina de Jesus. A autora pode, então, representar uma atitude de resistência às insanidades que ela sofria e de engajamento, por tentar ser escritora, mesmo com tantas dificuldades.

Sobre Carolina, à época do relato, ela era moradora da favela do Canindé, em São Paulo. Filha ilegítima, ela passou a infância sofrida em Sacramento, Minas Gerais, em uma comunidade agrária e, tentou, sem sucesso, a vida na cidade grande. Assim, grávida e sozinha, construiu com as próprias mãos um barraco na favela, onde passou a ter que sustentar a si e aos seus três filhos, João, José e Vera Eunice. A vontade de escrever como ato de resistência e de engajamento para uma formação de autoria negra e feminina é feita por Carolina, primeiramente, mas, mais adiante por Conceição Evaristo.

A história pessoal de Carolina é muito semelhante à da personagem Ponciá Vicêncio, na narrativa de Conceição Evaristo (2003), que tem como personagem principal uma mulher negra, sem perspectivas sociais mas que sai do interior de Minas, de uma comunidade agrícola de negros para tentar a vida na cidade. Nesse caso, ambas as autoras, Carolina e Conceição, para além de construir narrativas da realidade da mulher negra, trazem para os leitores uma forma discursiva desconhecida dado reflexo de silenciamentos sofridos, ao longo dos séculos. Ser mulher, ser negra e, sobretudo, ser pobre, no Brasil, é um martírio vivido por milhões, mas que continua sendo desconhecido.



Quanto a essa ótica específica, a condição social da mulher negra, mãe solteira e moradora de favela possibilita a Carolina a leitura do mundo e da vida por uma ótica real da exclusão, o que não ocorre em autores nacionais que, por mais que tenham vivenciado a exclusão, como Jorge Amado (2008), que conviveu com meninos de rua para escrever o romance “Capitães da areia”, ou Graciliano Ramos (2003), que fala de forma tão profunda sobre a sequeidão do êxodo rural e da vida do nordestino migrante “Vidas secas”, que são autores fabulosos mas que não tiveram a real experiência de exclusão para escrever sobre ela.

Por isso, são riquíssimas, por exemplo, as muitas visões de mundo de Carolina sobre as diferenças geográficas e sociais da cidade de São Paulo, que mostram um nível de percepção da desigualdade social muito dramática e, de fato, excludente, já que a falta de habitação e a precariedade a afligiam, de fato. Ao classificar a cidade onde morava de forma tão discrepante, como na famosa frase “São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visitas. A prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos.” [...] (JESUS, 2007, p. 32), a escritora apresenta um panorama verdadeiro das diferenças impostas aos grupos humanos segmentados em castas dentro do mesmo espaço social, formando fronteiras geográficas que marcam o país, até hoje em dia.

É exemplo de singularidade de visão a grande estranheza sentida por ela ao penetrar em outros espaços e comparar os valores e os costumes da sociedade visitada. Esse estranhamento sentido por ela é sentido, tanto no “palácio” quanto na “favela”, espaço degradado onde ela viveu, pois os indivíduos que nela habitavam não tinham qualquer similaridade com a autora. Nesse sentido, a escrita era a única alternativa que ela encontrava para transpor aquele universo que a aprisionava, mas que não a impedia de manter a lucidez e a verdade de seus relatos. Nas palavras da sua filha Vera Eunice, tão citada em Quarto de despejo, desde sempre, Carolina encontrou nos livros uma companhia constante.

(...) acabava tendo de ser assim: sozinha, com os livros. Acho que os livros foram os únicos companheiros constantes dela, porque eles não escolhem seu leitor. Como ela quase não tinha amigos, nem outras crianças com quem brincar, como não podia ir para a escola, ler era a solução. Até na adolescência ela dizia que os meninos ficavam longe dela porque suas famílias os



proíbiam de se aproximar. Proíbiam os meninos até de falar com minha mãe! Por isso é que ela aprendeu tanto e acabou sendo escritora: se afogava em livros para fugir da solidão. (MEIHY; LEVINE, 2015, 75).

Entretanto, embora fosse empenhada nos livros e no aprendizado, sua condição social a impedia de conseguir uma maior ascensão e projeção literária. Nesse contexto social, a escrita de seu diário reflete a ambição de Carolina, ao perseguir essa ascensão, a fim de se inserir no mundo e no contexto literário de sua época. E ela conseguiu, pois seu *Quarto de despejo* tornou-se um enorme sucesso de público, sendo traduzido para 13 idiomas, rompendo barreiras impostas pela cor e pela sua condição marginalizada, mostrando uma obra literária que se perpetua pela grandiosidade social de seus relatos.

Nessa perspectiva, esse artigo pretende apresentar reflexões sobre alguns usos discursivos do diário, ressaltando possíveis efeitos de sentido de elementos sintáticos e semânticos que traduzem as vivências pessoais da autora. Partindo desses pressupostos, exemplos representativos dos registros realizados em "Quarto de despejo: diário de uma favelada" analisados a partir da pragmática podem transmitir a força de uma escrita muito peculiar, tendo como suporte o componente ilocucionário da linguagem, a partir da teoria dos atos da fala.

É sabido que os elementos pragmáticos podem descrever o sentido de um enunciado a partir do componente ilocucionário, tema da seção subsequente. Como resultado de análise dos sentidos, essa teoria permite que o locutor seja descrito enquanto um ser da realidade, configurando um perfil marginalizado e uma voz silenciada pela sociedade. Nesse sentido, a força ilocucionária de determinado texto consiste em pressupor as condições e intenções do texto, considerando que "Dizer uma coisa e querer significá-la é uma questão de dizê-la com as condições de satisfação intencionalmente impostas ao enunciado." (SEARLE, 1995, p. 236).

Assume-se, para isso, que os sentidos e as possibilidades de leitura de um enunciado possuem como escopo, majoritariamente, o componente pragmático da linguagem, extraído-se, a partir da superfície textual, os seus elementos de configuração discursiva. A camada superficial, dentro dos escopos semântico e sintático, constitui intersecções possíveis do fator pragmático a serem analisadas como objetos de estudo no presente capítulo.



O componente ilocucionário da linguagem e o ato diretivo

Partindo de um pressuposto filosófico, a teoria dos “atos da fala”, dentro dos estudos pragmáticos, desenvolve uma perspectiva de abordagem para o problema da referência da palavra à coisa, problema esse estudado desde Platão e Aristóteles, ao mostrarem as visões dos realistas e sofistas na aquisição dos sentidos, por meio do léxico. A pragmática é fruto desse questionamento histórico que levanta possibilidades da presença do intencional na análise do textual. Isso corre tanto na compreensão Nesse viés, esses princípios colocam a "intencionalidade" como questão determinante para a produção dos atos de fala e dos sentidos a eles subjacentes. Ao fazer conexão entre significação e intencionalidade, há um reconhecimento da importância desta última na composição dos atos da fala, na medida em que

[a]o falar tentamos comunicar certas coisas ao nosso ouvinte, fazendo com que ele reconheça a nossa intenção ao comunicar precisamente aquelas coisas. Conseguimos o efeito pretendido no ouvinte fazendo com que ele reconheça a nossa intenção de atingir aquele efeito, e, assim que o ouvinte reconhece qual é a intenção que queremos atingir, ela é geralmente atingida. Ele entende o que estamos a dizer assim que reconhece a nossa intenção ao emitir com uma intenção de dizer aquilo (SEARLE, 1984, p. 60).

Ao se fazer qualquer comunicado, todos nós pretendemos que nossas intenções sejam reconhecidas, elevando o aspecto pragmático como escopo abarcador dos demais escopos linguísticos/discursivos. Quanto ao estabelecimento das intenções, a partir das referências, estabelecidas no plano linguístico, segundo Searle, “a mesma referência e a mesma predicação podem ocorrer na realização de diferentes atos de fala completos.” (SEARLE, 1981, p. 34). Isso porque a linguagem, como forma de ação, engloba um fazer, que extrapola o plano superficial do texto.

Tendo em vista os pressupostos teóricos de Searle (1981, p. 34), pode-se inferir que em grande parte, Carolina de Jesus propõe uma narrativa primeiramente de enunciados de relato, constituindo-se maciçamente de asserções. Entretanto, as constatações de sua narrativa podem, num plano mais profundo, explicitar desejos, feitos por meio de "solicitações" que



refletem, a partir dessa referência superficial, desejos e intenções que precisam ser atendidos.

A partir dessa leitura, as intenções e os efeitos de sentido oriundos da escrita e das expressões utilizadas Carolina de Jesus somente poderão ser compreendidos se forem considerados os motivos que impulsionaram os registros do seu diário e a maneira como a narradora gostaria de ser compreendida, uma vez que:

[...] o falante emite uma sentença e quer significar exata e literalmente o que diz. Há, portanto, uma intenção de produzir um certo efeito ilocucionário levando o ouvinte a reconhecer essa intenção pelo fato de o ouvinte ter conhecimento das regras que governam a emissão da sentença (SEARLE, 1995, p. 47).

Nesse sentido, para o estudo dos enunciados com força ilocucionária diretiva, por exemplo, pode-se recortar como objeto de análise os exemplos que apresentam alguns estados intencionais, isto é, crenças, desejos, medos etc. de Carolina, com a intenção de provocar no leitor uma tomada de consciência e de atitude, a partir de sua fala. Nessa perspectiva, evidencia-se o papel do fator pragmático como elemento de detecção do intencional.

Os atos da fala que constituem as intenções dos indivíduos ao tentar "relatar", "impor", "aferir", "persuadir", "descrever", entre outras ações, inerentes às ações e desejos dos falantes, durante o proferimento das sentenças que compõem um texto. Portanto, pretende-se aliar, nesse artigo, a intenção e significação, a partir do mesmo universo de representação linguística.

Ao considerar que todo enunciado caracteriza-se como um ato, um ato da fala, que tem variações de acordo com a situação social das pessoas envolvidas, Austin (1962), em sua obra *Quando dizer é fazer – palavras e ação*, defende que há planos discursivos diferentes, a partir de um único enunciado proferido. Nessa perspectiva, o autor destaca que o caráter acional de cada enunciado é decorrente de três tipos de ações discursivas simultâneas, conforme mostra o Quadro 1 abaixo.



Quadro 1: Dimensões do ato de fala

Ato locucionário	ato <i>de</i> dizer algo
Ato ilocucionário	ato que se realiza <i>no</i> dizer algo
Ato perlocucionário	ato que se realiza <i>com</i> o dizer algo

Fonte: elaboração da autora a partir de Austin (1962)

A constatação do autor mostra que cada frase analisada – que tem em sua organização várias classes gramaticais, tais como o substantivo e o adjetivo – comunicando e realizando um propósito comunicativo, ao mesmo tempo em que se realiza um ato proposicional (que corresponde à referência e à predicação, isto é, ao conteúdo linguístico usado, em si) e um ato ilocucionário (que pressupõe as diferentes intenções que se realizam na linguagem). Enunciar uma sentença significa, portanto, executar um ato proposicional, o qual pode exprimir diversos valores ilocutórios, por exemplo, de ordem, de pedido, de conselho. Por assim dizer, por sua abrangência e representatividade, a força ilocucionária, que evidencia essas intenções é caracterizada como ponto central dos estudos sobre atos ilocucionários dentro da teoria dos atos da fala.

Os sentidos inerentes aos enunciados surgem da interdependência entre a proposição ou ato locucionário e o ato ilocucionário. Surge, então, a importância da "força ilocucionária" ou "força ilocucionária" como elemento importante da percepção dos sentidos do que é proferido pelo conteúdo proposicional superficial. Com base nisso, há em Searle (1981) ainda três escopos analíticos, a partir do que se faz ao "a) enunciar palavras (morfemas, frases); b) referir e predicar; c) afirmar, fazer uma pergunta, dar uma ordem, prometer, etc." (SEARLE, 1981, p. 35). Por conseguinte, a força ilocucionária tem seu efeito diretamente ligado ao contexto, à construção semântica, a aspectos históricos, sociais e psicológicos de quem elabora um enunciado, na medida em que

[...] o marcador de força ilocucional indica o modo pela qual é preciso considerar a proposição, isto é, qual será a força ilocucional a atribuir à enunciação; ou, ainda, qual é o ato ilocucional realizado pelo falante quando profere a frase. (...) Posso indicar o tipo de acto ilocucional que realizo, começando a frase com "Peço desculpa", "advirto", "afirmo", etc. Frequentemente, nas situações concretas de discurso, é o contexto que permitirá fixar a força ilocucional da enunciação, sem



que haja necessidade de recorrer ao marcador explícito apropriado (SEARLE, 1981, p. 43-44).

Uma intenção é, portanto, o elemento comunicativo mais importante, durante a comunicação, pois, a partir dela há uma tomada de consciência dos interlocutores, que irão perceber o que está sendo proferido. Retomando a conclusão de Austin (1962) de que todos os enunciados são performativos, e que por isso todo ato de fala é ao mesmo tempo locucionário, ilocucionário e perlocucionário, quando se enuncia a seguinte frase de Carolina de Jesus, em Quarto de despejo: “É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela”. [...] (JESUS, 2007, p. 61), há o ato locucionário de enunciar cada elemento linguístico que compõe a frase. Paralelamente, no momento em que se enuncia essa frase, realiza-se o ato ilocucionário, ou seja, o ato de manifestação de uma necessidade, cuja realização se dá na linguagem. Quando se enuncia essa frase, o resultado da ação ilocucionária pode ser, portanto, de súplica, de entusiasmo ou de desânimo, entre outras intenções. Por fim, pode se tratar, também, de um ato perlocucionário, que é um ato que não se realiza na linguagem, mas pela linguagem, que poderia ser o de consideração ou de reconhecimento do estado da narradora para tomada de atitude com respeito aos problemas por ela apresentados.

No intuito de apresentar uma visão mais categorizada sobre a força ilocucionária, Searle (1981) distingue cinco grandes categorias de atos de linguagem, resumidas no Quadro 2.

Quadro 2: As categorias de atos de fala

Categorias	Posicionamento do falante	Posicionamento do ouvinte
Assertivos	Compromete-se em afirmar que algo seja falso ou verdadeiro	Assumir ou não determinado conteúdo como sendo falso ou verdadeiro
Diretivos	Procura fazer com que o ouvinte realize determinada tarefa	Realiza ou não o que o falante propõe
Compromissivos	Se propõe a realizar algo	Acreditar ou não que o falante realizará algo
Expressivos	Demonstrar a emotividade derivada de algum fator externo ou interno	Compartilhar ou não dessa emotividade
Declarações	Produz um enunciado que modifica uma situação externa	Observa essa modificação

Fonte: Produção da autora a partir de Searle (1981).



O Quadro 2 resume dois aspectos fundamentais na caracterização dos atos de fala em suas categorias, concentrando-se no posicionamento dos interactantes, no momento em que as ações são proferidas e interpretadas. No caso do texto de Carolina de Jesus, a força das palavras e a verdade de seu relato constituem, muitas vezes, pedidos de ajuda e de atenção para as denúncias feitas. Nesse contexto, ganham pesos diferenciados, dentro da narração, o uso dos substantivos e dos adjetivos que, ao formarem o conjunto de conhecimentos da autora sobre a vida e sobre si mesma, indicam ações linguísticas importantes, na produção dos sentidos textuais.

Essas considerações reforçam a importância do escopo pragmático da linguagem e, sobretudo, mostram a pertinência da consideração do ilocucionário na produção linguística, especialmente, na indicação desses planos na leitura e na escrita.

Análise do *corpus*

Nesta seção, faço a análise dos enunciados a partir da leitura de um fragmento de Quarto de despejo. Essa análise foi feita pelo cotejo entre os conteúdos semânticos veiculados pelas frases declarativas, que pressupõem a narração dos fatos, propriamente, e de possíveis sentidos de caráter injuntivo, inferidas por esses enunciados. Ou seja, baseio-me em intenções assumíveis, a partir da narração e de sua interpretação como pertencente, também à tipologia injuntiva/instrucional. A presente análise é de caráter qualitativo, na medida em que proponho um cotejo entre a esfera textual e a pragmática, na produção discursiva.

Essa opção pode vir a ser horizonte para análise de fenômenos linguísticos em textos de diferentes gêneros pelo viés limítrofe da Linguística Textual e da Pragmática, aliando questões da textualidade em si com a intencionalidade. Quanto a esse capítulo em si, é perspectiva importante a ênfase das ações por meio da produção verbal na visualização da temática do preconceito e da exclusão na fala de uma autora que é muito representativa da questão da mulher negra.

Sobre o trecho do diário que será reproduzido, em seguida, ele faz parte de um conjunto de relatos de Carolina. Ao longo de todo o livro, a exposição do cotidiano, a reflexão sobre as necessidades familiares e o questionamento social são recorrentes na visão da autora. Tanto a exclusão



de gênero como a social estão relacionadas ao tipo de exclusão sofrida por milhões de brasileiras. Particularmente nos centros urbanos, o surgimento das favelas está relacionado, diretamente, com a população negra. O lugar dos fatos reproduzidos é a favela do Canindé, em São Paulo. Especialmente no sudeste, o tipo de condição urbana de degradação, infelizmente, ainda é recorrente, Leia o excerto com o relato de Carolina em seu diário do dia 21 de maio de 1959.

21 de maio³

Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário da minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vinha me pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. Em com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que tinha.

... Quem deve dirigir é quem tem capacidade. Quem tem dó e amizade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é a fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? Eu estou ao lado do pobre, que é o braço. Braço desnutrido. Precisamos livrar o paiz dos políticos açambarcadores.

Eu ontem comi aquele macarrão do lixo com receio de morrer, porque em 1953 eu vendia ferro lá no Zinho. Havia um pretinho bonitinho. Ele ia vender ferro lá no Zinho. Ele era jovem e dizia que quem deve catar papel são os velhos. Um dia eu ia catar papel quando parei na Avenida Bom Jardim. No lixão, como é denominado o local. Os lixeiros haviam jogado carne no lixo. E ele escolhia uns pedaços:

Disse-me:

- Leva , carolina. Dá pra comer.

Deu-me uns pedaços. Para não maguá-lo aceitei. Procurei convencê-lo a não comer aquela carne. Para comer os pães duros ruídos pelos ratos. Ele disse-me que não. Que há dois dias não comia. Acendeu o fogo e assou a carne. A fome era tanta que ele não pode deixar assar a carne. Esquentou-a e comeu. Para não

³ O relato está transcrito da forma como impressa no livro. Infelizmente, acredito que a exposição dos erros ortográficos de Carolina de Jesus reforçam a ideia do uso do livro como instrumento de exposição inadequada de um perfil desqualificado da autora, que teve sua forma de escrita mostrada sem qualquer filtro ou edição.



presenciar aquele quadro, saí pensando: faz de conta que eu não presenciei esta cena. Isto não pode ser real num paiz fértil igual ao meu. Revoltei contra o tal Serviço Social que diz ter sido criado para reajustar os desajustados, mas não toma conhecimento da existência infausta dos marginais. Vendi os ferros no Zinho e voltei para o quintal de São Paulo, a favela.

No outro dia encontraram o pretinho morto. Os dedos do seu pé abriram. O espaço era de vinte centímetros. Ele parecia leque. Não trazia documentos. Foi sepultado como um Zé qualquer. Ninguém procurou saber o seu nome. Marginal não tem nome.

...De quatro em quatro anos muda-se os políticos e não soluciona a fome, quem tem a sua matriz nas favelas e as surcursaes nos lares dos operários.

...Quando eu fui buscar agua vi uma infeliz caída perto da torneira porque ontem dormiu sem jantar. É que ela está desnutrida. Os médicos que nós temos na política sabem disto.

...Agora eu vou na casa da Dona Julita trabalhar para ela. Fui catando papel. O senhor Samuel pesou. Recebi 12 cruzeiros. Subi a Avenida Tiradentes catando papel. Cheguei na rua Frei Antonio Santana de Galvão 17, trabalhar para a Dona Julita. Ela disse-me para eu não iludir com homens que eu posso arranjar outro filho e que os homens não contribui para criar o filho. Sorri e pensei: em relação aos homens, eu tenho experiencias amargas. Já estou na maturidade, quando que o senso já criou raízes.

...Achei um cará no lixo, uma batata doce e uma batata solsa. Cheguei na favela os meus meninos estavam roendo um pedaço de pão duro. Pensei: para comer estes pães era preciso que eles tivessem dentes elétricos.

Não tinha gordura. Puis a carne no fogo com uns tomates que eu catei lá na Fabrica de Peixe. Puis o cará e a batata. E agua. Assim que ferveu eu puis o macarrão que os meninos cataram no lixo. Os favelados aos poucos estão convencendo-se que para viver precisam imitar os corvos. Eu não vejo eficiência no Serviço Social em relação ao favelado. Amanhã não vou ter pão. Vou cozinhar a batata doce (JESUS, 1996, p. 40- 42).

Nesse excerto, a situação de exclusão vivida por Carolina se expõe, tanto pela rotina difícil de catadora de lixo, como por seus desejos frustrados. Também fica aparente o sentimento desolador sobre a política e a sociedade desequilibrada em termos sociais. O sonho da casa de alvenaria e da vida digna constituem temáticas recorrentes, objetivos a serem alcançados para a



narradora e sua família. Ocorre que a narração de fatos cotidianos, num primeiro plano e, num universo mais intimista, num outro nível enunciativo em que são postas as expectativas irreais sobre a própria vida e sobre um futuro mais digno. Na leitura desses possíveis patamares enunciativos podem ser construídos objetos de análise importantes para compreender o intencional que está para além do explícito, ressaltando componentes pragmáticos a partir da exclusão vivida por Carolina e sua família.

Aspecto importante diz respeito a duas falas da narradora, ao relatar os fatos pelos quais passaram naquele dia, que são: o sonhar e os demais eventos do cotidiano por ela vivenciados. Desse modo, quanto à “narração” e a “imaginação”, o próprio ato de sonhar “Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível...”, é fruto de uma exclusão, que corresponde, por conseguinte, a três grandes componentes demográficos, que são: o social, o étnico e o feminino. Essas três condições fazem com que o tipo de vida idealizada por Carolina constituísse horizonte impossível. Isso porque a mulher negra, pobre e mãe solteira que, ainda hoje, habita os grandes centros urbanos é submetida a uma vida muito precária e sem condições de ascensão ou de melhoria social. Assim, ter um lar, alimentar-se e ter condições de sustentar sua família constituem horizonte improvável para a massa populacional negra feminina, na maioria das vezes. E, o relato de Carolina pode constituir voz de muitas outras mulheres negras.

Destaco, numa primeira análise dois grandes planos: o material/textual, cuja organização seleciona frases declarativas que se propõem a expor os fatos e os desejos da narradora; e um plano pragmático/intencional, possível pela sugestão de ideias, a partir dessa perspectiva inicial que está materializada no texto. Nesse segundo patamar, acredito que algumas leituras das declarativas usadas por Carolina expõem algo que está para além da narração/descrição. É nesse viés analítico que ressalto a importância do papel da intencionalidades do ato ilocucionário, cuja diretividade está coadunada à ação desejada pela narradora ao declarar os enunciados em seu diário. Nesse caso, o diário refletiria algo para além do cotidiano, que teria como destinatário não o indivíduo que deseja conhecer o universo periférico do indivíduo descartado (ou “despejado”, nas palavras de



Carolina). O destinatário principal de seu texto seria ao poder público⁴, que pode (ou poderia) resolver as questões da narradora. Sugiro, então, outras variações intencionais, a partir de uma ação assertiva inicial, estipuladas pelas frases declarativas que organizam a narração.

Por exemplo, frases como “Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada”, que selecionam conteúdos a respeito do tipo de situação vivida por Carolina. Em uma primeira leitura, a descrição do que ocorre com Carolina, em que ela expõe o tipo de fato vivido por ela, naquele dia em que ela passara uma “noite horrível”. Para narrar o tipo de também a narração de fatos que tornam essa noite tão difícil, em que ela tinha “sonhado” com um lar digno e, por isso, idealizado por Carolina para si e para sua família “casa com banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada”. Ocorre, a partir dessa descrição, atribuições de elementos que faziam parte de um universo negado e intangível da escritora do diário, na medida em que o relato de sua condição mostra uma exclusão ao acesso de condições a uma moradia, que é basilar para qualquer ser humano. Infelizmente, para mulher negra, miserável e mãe solteira, não.

Entretanto, aliada à narração do sonho, que está predisposto pelas frases declarativas, portanto, atos assertivos, na categorização de Searle (1985), podem-se inferir outros atos de fala, quando, em realidade, tem-se uma esfera injuntiva/diretiva quando o “pedido” de Carolina para o leitor de seu diário, que teria as condições de tirá-la daquela condições, na medida em que o seu relato pode dimensionar o tipo de exclusão pela qual ela passava, sendo, portanto, a injunção uma sobreposição à narração. Sem lar e, conseqüentemente, sem dignidade, a força ilocucionária do ato relativo aos enunciados intencionados como diretivos podem mensurar esse desejo, para além da simples assertividade, relacionada à esfera narrativa/declarativa. A diretividade, nesse plano, mensura os desejos e que são pedidos não apenas de si para si, mas para a sociedade, como um todo.

Ainda, no excerto, também aliada a essa necessidade de inserção social pessoal, a narradora expõe o tipo de necessidade negada aos seus filhos de uma infância mais feliz. Logo, essa toma para si não apenas uma exclusão

⁴ O diário de Carolina, em realidade, constitui fala destinada à promoção de mudanças, tendo como interlocutor o pátrio poder, capaz de promover a igualdade social, pensamento que Miranda (2013) também defende, na análise de Quarto de despejo.



vivia por si, mas, como mãe de negros marginalizados, carrega a frustração de não ter condições de tirá-los dessa condição, também. Veja: “Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo”. Nesse caso, outro lado terrível da exclusão da mãe pobre, negra e favelada se mostra, na medida em que lhe é negada a possibilidade de suprir as necessidades básicas de seus filhos. Assim, ainda a narração do sonho de Carolina está relacionada ao tipo de moradia em que a narradora gostaria de ter e da infância feliz que gostaria de oferecer para seus três filhos. Quanto ao papel dos níveis ilocucionários dimensionados por Austin (1962), se, na narrativa, as atribuições podem ser relacionadas aos enunciados assertivos, na medida em que conteúdos do universo consciente são relacionados por predicadores do plano imediato e textual, uma leitura possível para o desejo de comprar panelinhas consiste na categorização ato de fala expressivo, no nível ilocucionário. Pode-se fazer, nessa leitura, uma equiparação também coadunada ao plano dos enunciados assertivos iniciais, que usam predicadores que indicam desejos intangíveis para sua filha, assim como “a casa de alvenaria” seriam “as panelinhas” desejadas por Vera Eunice.

Entretanto, além do relato das necessidades básicas que um ser humano possui, que constitui a labuta de Carolina ao longo dos dias de trabalho como catadora e como mantenedora do sustento de sua família, falando do desgaste que seria ter o atendimento de seus desejos de abrigo e alimento, na escrita de “Quarto de despejo” há outros fatores excludentes que atingem a população negra, cujos representantes não estão no legislativo, no executivo e, muito menos, no judiciário⁵. Nesse caso, após a narrativa inicial do sonho impossível, a narradora passa a ser enunciativa de sequências injuntivas, propriamente, desejando o tipo de dirigente que o país deveria ter, de fato. Observe “... Quem deve dirigir é quem tem capacidade.” Dessa forma, se a narração do sonho pode ser interpretada como pedido de ajuda por meio do ilocucionário diretivo, quando a locutora afirma que o tipo de dirigente que temos não olha para a população pobre, o enunciado injuntivo ocorre por meio de locuções verbais de caráter imperativo. A locução verbal “deve dirigir”, constrói injunção corroborada por sequências

⁵ A exemplo dessa falta de representatividade, o assassinato da vereadora Marielle Franco, moradora do complexo da Maré/RJ, em 14 de março de 2018, acentua a falta de representatividade da mulher negra e do pobre na política, na medida em que, quando existe alguém a favor da mulher negra, esse alguém tem sua voz silenciada.



enunciativas argumentativas, numa gradação de frases declarativas que traçam o perfil do tipo de governante injungido pela enunciativa “Quem tem dó e amizade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é a fome, a dor, e a aflição do pobre”. Veja que o argumento principal está no plano ilocucionário selecionando por meio do pronome indefinido “quem” os atributos do perfil político ideal para governar o país. Nessa perspectiva, a injunção “requer” algo e a argumentação “argumenta” sobre, dissertando sobre o porquê de um desejo.

Ocorre que a narração dos fatos, ao longo do diário, sempre é acompanhada de angústias coletivas que reforçam esses fatos e, por outro lado, tais angústias dizem respeito a algo que vai para além da narração em si, abordando os grandes problemas nacionais, relacionados à desigualdade. O diário pode ser considerado, portanto, tanto pelo relato e pela narração em si, quanto por outras sequências tipológicas, mostrando um intencional mais profundo, de uma voz que é silenciada por falta de interlocução.

Ainda nesse mesmo dia, continuando na repercussão dos fatos vividos por Carolina, após a fala em que mostra o perfil de quem deve governar, a exposição de eventos trágicos de seu cotidiano pode confirmar essa leitura. Quando a narradora fala da falta de comida e da fome às quais ela e seu amigo “pretinho” eram submetidos, pode-se mensurar um reforço discursivo para o tipo de relato e da necessidade de mudança para esses indivíduos. Assim, comer macarrão do lixo, ver o conhecido morto porque comeu uma carne estragada e ver o rapaz considerado “marginal” quando achado morto são sequências narrativas que acentuam o tipo de ato de fala desencadeado pelo desejo de uma mudança política.

Esse mesmo movimento – relato e solicitação por mudanças sociais – continua após os eventos que culminaram com rapaz morto. Carolina fala da necessidade de trabalho, quando trabalhou para “dona Julita”, em seguida, arranhou comida do lixo, o “cará” e a “batata solsa” e terminou o dia cozinhando essa comida para seus filhos; em seguida, Carolina fala da falta de eficiência do serviço social. Esse “ir” e “vir” de fatos e de anseio é comum ao longo de todo o livro. Por isso, defendo que as sequências tipológicas narrativas podem ser consideradas como atos de fala de caráter diretivo ou de reforço de um “macroato” injuntivo/instrucional, pois o narrar, nesse caso, se propõe à mudança de uma situação de desequilíbrio social. Pode-se então



relacionar os aspectos textuais aos pragmáticos, a partir da central de Austin (1962) de que a linguagem em realidade é “ação”.

Por assim dizer, quanto à “sobreposição” de tipologias, a por meio da análise das frases declarativas, as diversas formas de exclusão vividas por Carolina podem ser elementos de caracterização do perfil da mãe, da mulher, da pobre e, sobretudo, da negra, moradora da periferia. Assim, Carolina é vítima de uma exclusão que é, ao mesmo tempo

social, já que não se tem acesso à dignidade humana; racial, pois Carolina fazia parte do grupo historicamente excluído, dado regime de trabalho escravagista; e de gênero, pois a mulher e principalmente, a “mãe solteira” é estigmatizada de forma sistemática, numa sociedade machista e misógina.

O relato de Carolina não é, portanto, o relato do sofrimento de um indivíduo em si, mas de toda uma massa de mulheres negras (e de homens) que não tem direito a ter um lar digno, a um emprego que consiga suprir suas necessidades básicas e a oferecer condições dignas aos seus descendentes.

A análise pragmática, nesse caso, pode dimensionar possibilidades de leituras diferentes para o mesmo enunciado. Por isso, posso acreditar que a sequência narrativa presente em trechos como o que segue, não apenas predispõe enunciados com vistas a narração de uma sequência de fatos, mas possuem também uma agência política.

Achei um cará no lixo, uma batata doce e uma batata solsa. Cheguei na favela os meus meninos estavam roendo um pedaço de pão duro. Pensei: para comer estes pães era preciso que eles tivessem dentes elétricos. Não tinha gordura. Puis a carne no fogo com uns tomates que eu catei lá na Fabrica de Peixe. Puis o cará e a batata. E agua. Assim que ferveu eu puis o macarrão que os meninos cataram no lixo [...] (JESUS, 1996).

Desse modo, “achar comida do lixo” (cará, batata doce e batata solsa), ver os filhos literalmente “roerem pão duro” e depois, preparar os restos de comida que achou no lixo reforçam a ideia de que o relato, em realidade, é um instrumento político, usado para mostrar aos leitores a decadência humana de toda uma população. Assim, a utilização da narração, por meio do gênero diário Quarto de despejo não apenas relata, mas, sobretudo injunje para uma mudança na estrutura social, que privilegia



apenas um grupo social, composto de pessoas brancas e com maior poder aquisitivo.

Conclusões parciais

O objetivo desse capítulo foi mostrar a associação de leituras possíveis para as intenções da narrativa de Carolina de Jesus, em *Quarto de despejo*, a partir da teoria dos atos de fala. Esse livro é marco do se conhece como “literatura marginal” e ele pode traduzir a fala de massas populacionais negras que se encontram, ainda hoje silenciadas pela sociedade.

Em pleno século 21 o brasileiro ainda não se vê e nem se identifica como negro e, ainda que participante do processo de exclusão sofrido pelos africanos da diáspora, ainda têm problemas em compreender o seu próprio discurso de excluído. Milhares de negros e de negras, nesse país, ainda sentem desconforto com a falta de identidade de sua origem e do problema histórico da escravidão. Submetidos à migração, como a própria Carolina, que saiu do interior para procurar uma vida melhor na cidade, não tem sua voz ouvida devidamente. No caso da escritora negra em si, pois era desejo dela viver da escrita, não apenas do diário que a fez conhecida, mas por outras produções literárias que desenvolvem outras temáticas, que não o seu cotidiano, já que Carolina escreveu poemas, um romance, provérbios e letras de música⁶.

Quanto ao livro *Quarto de despejo*, ele é fruto da vida desumana aos quais negros, sobretudo, nas grandes cidades, continuam sendo submetidos, vide o processo de urbanização, por exemplo, na cidade do rio de Janeiro, que gerou incontáveis favelas, habitadas maciçamente por uma população negra.

O desejo de Carolina de sair dessa “bolha” social é, no entanto, frustrada por uma elite política que compactua com a permanência dos africanos da diáspora nas condições de subsistência. Sem acesso aos serviços básicos, sem acesso à habitação e às necessidades humanas mais elementares, inclusive a de comunicação.

Nesse caso, o gênero diário, meio comunicativo usado por Carolina para relatar seu cotidiano na cidade de São Paulo pode oferecer caminhos

⁶ A obra publicada é composta de três diários (*Quarto de Despejo*- diário de uma favelada; *Casa de Alvenaria*- diário de uma ex-favelada e *Diário de Bitita*); um romance (*Pedaços da Fome*); uma coletânea de poemas (*Antologia Pessoal*) e uma compilação de pensamentos intitulada *Provérbios*.



importantes para análise do discurso de exclusão e da labuta diária dos milhares de negros, especialmente o da mulher pobre e mãe solteira, nos grandes centros urbanos. Isso porque a análise dos atos de fala presentes no texto, com a possibilidade que essa teoria proporciona, que é a de cotejar intencionalidades advindas dos enunciados narrativos dá ao leitor sensível ao discurso de Carolina a noção do tipo de silenciamento sofrido por um indivíduo que precisa de interlocução e de interlocutores. E, nessa perspectiva, a interlocução faz com que a sua escrita seja um instrumento de diálogo para mudar situações de exclusão, um ato político para perfurar uma “bolha” social. Tal leitura é possível já que a autora, em diversos momentos, para além do relato do cotidiano fala da falta de pessoas sensíveis às necessidades do pobre, os que “deveriam dirigir” politicamente o país, que deveriam ser os governantes da nação.

Por isso, a análise linguística de textos literários como o de Carolina de Jesus pode configurar novos olhares para a literatura de periferia e para os discursos de silenciamento provenientes dessa literatura, e, no caso desse capítulo, a análise linguística pode dimensionar esse novo olhar. Historicamente, os grandes autores remontam a fala de indivíduos de uma elite branca, criando um “público” leitor que deseja a degustação e o entretenimento, sem criar engajamento para mudanças.

Assim, com respeito aos *corpora* que ainda constituem campo para pesquisa de viés intencional/pragmático também autores como Conceição Evaristo e Lima Barreto pode ser importante para configuração de perfis discursivos que refletem a exclusão do negro e que traduzem expressões de toda uma massa populacional silenciada.

Referências

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1962.

AMADO, J. **Capitães da areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

GRICE, P. Logic and conversation. In: DASCAL, M. (org.). **Fundamentos metodológicos da linguística – Pragmática**, v. 4, Campinas: Editora do Autor, 1982.

JESUS, C. M. **Meu estranho diário**. São Paulo: Xamã, 1996.



_____. **Quarto de despejo**: o diário de uma favelada, 10. ed., São Paulo: Ática, 2014.

LEVINSON, S. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARCONDES, D. **A pragmática na filosofia contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MEIHY, J. C. S. B.; LEVINE, R. M. **Cinderela negra**: a saga de Carolina Maria de Jesus. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

MIRANDA, F. R. **Os caminhos literários de Carolina Maria de Jesus**: experiência marginal e construção estética. 2013. 160f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Língua Portuguesa. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RAMOS, G. **Vidas secas**. Barcelona: Editorial Norma, 2003.

SEARLE, J.. **Os actos de fala**: um ensaio de filosofia da linguagem. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.

_____. **Expressão e significação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.



(DES)CONSTRUÇÃO DE FACE DA MULHER NOS TÍTULOS DE NOTÍCIAS SOBRE FEMINICÍDIO¹

(DE)CONSTRUCTION OF FACE OF THE WOMAN IN THE HEADLINES ABOUT FEMINICIDE

Micheline Mattedi Tomazi²

RESUMO: O Brasil possui diversas políticas de proteção à mulher, mas ainda convive com casos alarmantes de feminicídios e a mídia é responsável por informar a população sobre esses crimes, constituindo-se uma fonte importante para construção de conhecimento sobre o tema. Nosso objetivo é analisar de que maneira três casos de feminicídio viraram notícia e como os atores sociais são descritos nos títulos. A metodologia é quali-interpretativa e encontra respaldo na proposta teórica-metodológica dos Estudos Críticos do Discurso. Os resultados demonstram que os títulos das notícias reforçam estereótipos e crenças machistas sobre a imagem da mulher na sociedade.

Palavras-chave: Feminicídio; Estudos Críticos do Discurso; Polarização Discursiva; Notícias.

ABSTRACT: Brazil has several policies to protect women, but still registers alarming cases of femicides, and the media is responsible for informing the population about these crimes, constituting an important source for building knowledge about the subject. Our goal is to analyze how three cases of femicide were reported and how social actors were described in headlines. The methodology is qualitative and follows the theoretical-methodological proposal of Critical Discourse Studies. The results demonstrate that headlines reinforce stereotypes and macho beliefs about the image of women in society.

Keywords: Femicide; Critical Discourse Studies; Discursive Polarization; News.

Introdução

Diante do vasto campo na linha pragmática de autores que se dedicam ao estudo da polidez³ (BROWN; LEVINSON, 1987; LAKOFF, 1973;

¹ Artigo recebido em 31/01/2019 e aceito em 26/04/2019.

² Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense; professora associada do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/DLL/PPGEL); coordenadora do Grupo de Estudos sobre Discursos da Mídia (Gedim/Ufes). E-mail: michelinetomazi@gmail.com.

³ Seguindo grande parte da literatura moderna, neste capítulo, utilizamos os termos polidez e cortesia como equivalentes (Cf. KOCH; BENTES, 2008).



GRICE, 1975; LEECH, 1983; HAVERKATE, 1994; SPENCE-OATEY, 2005; KERBRAT-ORECCHIONI, 1992, 2017; KOCH; BENTES, 2008; SEARA, 2017, entre outros), este artigo propõe apresentar a questão da descrição de atores sociais nas notícias, a partir da noção de polarização discursiva de van Dijk (2010, 2012). Tal escolha é justificada por entendermos que essa estratégia está diretamente relacionada ao processo de negociação do trabalho de “face” ou “imagem social”, noção introduzida por Goffman (2011) e sistematizada por Brown e Levinson (1987), que partiram de um ponto de vista pragmático e discursivo para definir a imagem do homem como membro da sociedade e distinguiram duas dimensões essenciais de sua teoria da polidez: a face positiva e a face negativa.

Tomazi e Natale (2018) mostraram que, na abordagem sociocognitiva da análise crítica do discurso, van Dijk (2010, 2012) propõe uma aproximação com a microsociologia de Goffman dentro de uma perspectiva discursiva, social e cognitiva. Na abordagem teórica do autor, as noções goffmanianas e mesmo as de Brown e Levinson (1987), ao postularem a face negativa e a face positiva, são reinterpretadas pelas noções de apresentação positiva de Nós e apresentação negativa Deles, diferenciando-se das outras abordagens, justamente, por levar em consideração o discurso como prática social e a interface entre a tríade: discurso, sociedade e cognição.

Nosso objetivo no presente artigo é analisar de que maneira as notícias, principalmente a partir de seus títulos - não desconsiderando, *lead*, entrevista, narrativa do crime - descrevem os atores sociais envolvidos em casos de feminicídio. Para nós, portanto, a notícia é discurso e optamos pela análise das estratégias utilizadas pelo jornal para descrever as “faces” dos envolvidos diretamente no acontecimento sobre o qual surgiu a notícia, ou seja, a mulher/vítima⁴ e o homem/feminicida. Embora saibamos da importância da descrição dos demais atores sociais envolvidos no acontecimento (policial, jornalista, familiares, testemunhas, vizinhos etc.), daremos ênfase a esses dois atores apenas.

Partimos de uma metodologia quali-interpretativa para analisar a descrição que é feita desses atores sociais nas notícias, procurando enfatizar

⁴ Neste artigo, optamos pelo uso do termo vítima para os casos de feminicídio por entendermos que a mulher, nessa situação das notícias, foi assassinada e, portanto, assume, no momento, um lugar passivo, silenciado. Não estamos entrando na discussão do uso do termo vítima como sinônimo de uma relação de vitimização por parte da mulher.



as estratégias que direcionam para a construção e a (des)construção de faces da mulher assassinada e do homem assassino (apresentação positiva de Nós/apresentação negativa Delas). Como o jornal apresenta esses atores sociais? Quais estratégias são utilizadas? O que nos dizem os títulos dessas notícias? Quais informações são relevantes? Quais informações deveriam ser mencionadas e não são?

Já temos demonstrado em trabalhos anteriores (TOMAZI; NATALE, 2015; 2018, TOMAZI, 2018, TOMAZI; ROCHA; ORTEGA, 2016, DEMONER; TOMAZI, 2017) a importância de se investigar como a mídia jornalística informa a sociedade sobre casos de violência contra a mulher. Neste capítulo, optamos pelos discursos das notícias veiculadas pela mídia jornalística capixaba (jornais *A Gazeta* e *A Tribuna*) ao noticiarem casos de feminicídio. Acreditamos que os títulos das notícias e as narrativas noticiosas apresentam o crime de feminicídio como crime passional, reiterando, por meio de categorias discursivas, os estereótipos de dominação masculina, de posse e propriedade da mulher, de sexismos, de machismos etc.

A opção pela análise das notícias a partir de seus títulos para as demais partes relevantes se justifica pelo fato de o título ser um elemento importante porque é visualizado em primeiro plano pelo leitor do jornal. Além disso, a instância midiática é constituída por uma elite simbólica que atua como formadora de opinião e, principalmente, como instituição que vende a notícia como mercadoria. Embora o objetivo da notícia seja passar uma informação, a imprensa tem um papel importante na formação da opinião do leitor, bem como na pressão por políticas públicas sobre um tema tão relevante como a violência contra a mulher.

Quanto ao tema, ainda é importante dar ênfase ao conceito do termo *feminicídio*, que se refere ao assassinato de mulheres em contextos marcados pela desigualdade de gênero. Essa qualificadora denominada *feminicídio* foi tipificada, ainda no governo de Dilma Rousseff, em 9 de março de 2015, a partir da promulgação da Lei n.13.104, que introduziu a qualificadora no Código Penal (FERNANDES, 2015). O Atlas da Violência de 2018 apresenta uma seção sobre violência contra a mulher na qual enfatiza a evolução dos homicídios por estado brasileiro, levando em consideração a interação com a raça e a cor das mulheres vítimas. Em 2016, 4.645 mulheres foram assassinadas no País, o que representa uma taxa de 4,5 homicídios para



cada 100 mil brasileiras. Em dez anos, observa-se um aumento de 6,4%, segundo os dados apresentados no Atlas.

Ao tratar especificamente do feminicídio, encontramos dificuldades para saber o número de homicídios que receberam ou deveriam receber a tipificação de feminicídio, isso porque até 2015 não havia exigência na lei para que os Boletins de Ocorrências e o Inquérito Policial dessem detalhes sobre o homicídio da mulher (FERNANDES, 2015; MONTENEGRO, 2015). Não obstante, já há dados representativos, uma vez que os tribunais de justiça de todo o País movimentaram 13.825 casos de feminicídio em 2017: 3.039 processos foram baixados, restando pendentes ao final do ano 10.786 processos. Foram contabilizadas 4.829 sentenças proferidas em casos de feminicídio. Ainda, de acordo com o cronômetro da violência no Brasil, a cada dia uma mulher é vítima de feminicídio, enquanto a cada dois minutos uma mulher registra agressão sob a Lei Maria da Penha (11.106/2005). Fernandes (2015) explica que há uma grande possibilidade de a violência doméstica evoluir para o homicídio e, nesse caso, o feminicídio está relacionado a essas mortes, já que as agressões contra as mulheres são cada vez mais intensas e perigosas: não raro ouvimos depoimentos de pessoas que tiveram uma explosão de violência por parte do seu companheiro, por exemplo, um soco, um empurrão e depois vivenciaram agressões mais intensas. É fato que essas agressões podem alcançar níveis tão superiores quanto à morte, como bem demonstrou Izumino (2011).

Abordagem sociocognitiva de ACD para construção da "imagem social" nas notícias jornalísticas

Interagimos pela linguagem em toda e qualquer situação cotidiana e já sabemos que qualquer ato de linguagem, qualquer dizer, está diretamente relacionado ao lugar que ocupamos na sociedade. Também sabemos que o uso da linguagem está atrelado às nossas relações sociais que são também relações de poder. Tomazi e Cunha (2017) mostraram como o gerenciamento de face e de território, desde os trabalhos goffmanianos de cunho sociológico, chegando aos diversos trabalhos da pragmática, é relevante quando se pensa na relação de poder que se materializa no discurso e nas estratégias envolvidas no trabalho de face.

Essas estratégias de preservação da face envolvem competência social e se articulam ao poder, um poder que retroage incessantemente em



nossas interações sociais. Portanto, conforme já enunciado por outros pesquisadores (cf. BOURDIEU, 1982, 1989; CULPEPER, 1996, TOMAZI; CUNHA, 2017; TOMAZI e CUNHA (2016), TOMAZI e NATALE (2018) FAIRCLOUGH, 2001; OSTERMANN, 2006, VAN DIJK, 2010, 2012, 2016, 2017), é preciso reconhecer que, além dos aspectos relevantes do micronível linguístico, é preciso recorrer ao macronível social. Ou seja, as escolhas linguísticas que fazemos durante uma interação a partir do uso de estratégias de trabalho de face podem ser explicadas pelo ambiente social e institucional no qual cada um de nós está inserido (TOMAZI; CUNHA, 2017).

Nesse sentido, as relações de poder são expressas e determinadas de forma diferente e em diferentes culturas e línguas. Kebrat-Orecchioni (2017) lembra que a noção de cortesia é indissociável do reconhecimento da fragilidade e da vulnerabilidade dos atores envolvidos na interação que admitem o caráter universal e necessário dos rituais de polidez. No entanto, a mesma autora chama a atenção para o fato de que “a polidez não é universal, na medida em que suas formas e condições de aplicação (quem deve ser polido, para com quem e de que maneira, em tal ou tal circunstância e situação comunicativa?) variam sensivelmente de uma sociedade para a outra” (KEBRART-ORECCHIONI, 2017, p. 18). Assim, o uso que os interactantes fazem durante a interação e que envolve estruturas de polidez pode ser compreendido a partir do ambiente social e institucional em que estão inseridos.

Segundo van Dijk (2017), a cognição é um ponto relevante para se pensar em uma Pragmática do discurso, já que, para além da noção de contexto como algo que pode ser identificado como propriedades sociais dos participantes da comunicação (classe, gênero, etnia idade etc.), há que se reconhecer a importância entre essas propriedades sociais e as estruturas discursivas no uso da linguagem (atos de fala, adequação, implicaturas, polidez etc.), uma vez que “os discursos são interpretados com base na nossa representação (subjéctiva) dos acontecimentos e não em relação à realidade (objéctiva)” (VAN DIJK, 2017, p. 152). É desse ponto de vista que o autor toma emprestada a noção de modelo mental, da Psicologia Cognitiva, para propor uma teoria do contexto a partir da necessidade de descrever as definições subjéctivas ou as interpretações das propriedades relevantes para os participantes de uma dada situação comunicativa. Para ele, a interface cognitiva entre situações comunicativas e discurso são os modelos dinâmicos



de contexto mental que, por sua vez, mantêm o controle e uma mudança de situação que pode alterar o acontecimento em si e a adequação que fazemos do uso da linguagem. Assim, ao propor sua teoria do contexto, van Dijk (2012, p. 37 – grifos do autor) deixa claro que “uma *teoria do contexto* vem a ser um dos objetivos de uma abordagem *pragmática* do discurso”.

A proposta de van Dijk (1998, 2010, 2012, 2016, 2017), apoiada em um viés multidisciplinar, evidencia que valorizar a dimensão cognitiva para o estudo, não só de uma análise crítica do discurso, mas também para a interação a comunicação, a sociedade e a linguística (no sentido global de sua estrutura e função), é uma tarefa de suma importância. Para o autor, para defender uma análise crítica do discurso que seja ampla, diversificada e multidisciplinar, é preciso reconhecer que quaisquer que sejam as dimensões abordadas pelo pesquisador em ACD, como forma específica e prática de análise do discurso, será sempre necessário explicar estruturas, funções e estratégias do texto e da fala, momento em que, obviamente, precisamos recorrer aos conhecimentos advindos de diferentes subáreas de pesquisa: gramaticais, interacionais, pragmáticas, estilísticas, retóricas, argumentativas, semióticas etc. No entanto, seus estudos multidisciplinares do discurso deixam clara a importância do diálogo entre as áreas e suas perspectivas teóricas.

Essa abertura é, sem dúvida, essencial para entender o estudo que o autor propõe sobre texto/discurso e promover as relações interdisciplinares, transdisciplinares e multidisciplinares. Nesse sentido, sua abordagem sociocognitiva de ACD enfatiza uma interface entre uma tríade: discurso-cognição-sociedade. Para esclarecer sua proposta e fugir de interpretações reducionistas e incorretas (embora elas possam ocorrer), o autor reconhece a natureza complexa do discurso, que é uma forma de uso da linguagem, uma forma de interação social e um evento comunicativo que inclui interação conversacional, texto escrito, bem como aspectos semióticos e multimodais. A cognição pessoal e social (pessoal – que explica a maneira como os usuários individuais da linguagem subjetivamente produzem e compreendem o discurso; ou social – conhecimento sociocultural) envolve as crenças, as finalidades, assim como nossas emoções, avaliações ou qualquer outra estrutura mental ou da memória. A noção de sociedade inclui tanto as microestruturas locais das interações situadas face a face, como as estruturas mais globais, societais e políticas diversamente definidas em termos de



relações entre os grupos, instituições, organizações, processos sociais etc. (VAN DIJK, 2017).

Partimos, portanto, da interface cognitiva entre as situações comunicativas, por um lado, e, do outro, as estruturas discursivas, numa relação intrínseca e necessária entre essas duas categorias como modelos de contexto. Eles, os modelos de contexto, são imprescindíveis para a compreensão das propriedades pragmáticas discursivas como atos de fala, escolha de tópicos, expressões de (des)cortesia, (des)construção de face e autoapresentação positiva e apresentação negativa do outro (quadro ideológico da polarização). Os modelos mentais ou modelos de contextos são os responsáveis na descrição de definições subjetivas ou de interpretações das propriedades relevantes da situação comunicativa.

Van Dijk (2012) aborda o gerenciamento de faces por meio de uma estratégia chamada de polarização discursiva, cuja relação está diretamente relacionada ao que ele chama de reprodução discursiva de dominação. Essa estratégia para descrição dos atores sociais é entendida com base nas ideologias dos grupos sociais e, da mesma maneira que envolve relações de poder, também envolve conflito entre grupos sociais. Esse recurso tem como foco principal construir um discurso que, polarizado discursivamente, atua para desconstruir o outro, ou desconstruir a face do outro. Nesse sentido, face é entendida, conforme delimitada por Goffman (1973), como construto das relações interpessoais nas quais a imagem do homem é percebida como membro participante da sociedade na qual está inserido. Longe de pensar essa imagem do homem como um membro individual da sociedade, van Dijk (2012) procura avançar no sentido de que as relações sociais envolvem pertencimento a grupos diferentes e fazem parte de nossa rotina diária.

Pela perspectiva de van Dijk (2012, 2017), a ideologia é um conjunto de crenças socialmente compartilhadas por grupos. As ideologias são adquiridas, construídas e modificadas para favorecer os interesses dos grupos dominantes. Além disso, como vimos, as ideologias são modificadas socialmente ao longo dos anos de forma cognitiva e a estratégia de polarização discursiva atua no sentido de legitimar o poder e um grupo enquanto reforça a desigualdade de condições do outro.

Como exemplo, pensemos na polarização discursiva que envolve a violência contra a mulher e imaginemos dois grupos: o grupo de homens agressores e o grupo de mulheres vítimas. Quais são as crenças



compartilhadas pelo grupo masculino do jornal? E pelo grupo feminino? Quais estratégias são utilizadas nos títulos e nas notícias para descrever os atores sociais? Pelo viés do quadrado ideológico da polarização discursiva, o jornal daria ênfase a aspectos positivos sobre Eles e enfatizaria aspectos negativos sobre Elas e, numa via de mão dupla, cada grupo atribui relevância aos seus aspectos positivos e, portanto, para a construção de uma imagem positiva, enquanto procura desconstruir os aspectos positivos do outro para construção de uma imagem negativa. Esses dois eixos, positivo e negativo, funcionam para ameaçar a face positiva ou negativa do outro. No quadro abaixo, propomos esse quadrado ideológico, tomando como base a temática do feminicídio:

Quadro 1: Quadrado ideológico da polarização discursiva

- Enfatizar aspectos positivos sobre Eles (Homens-femicidas)
- Enfatizar aspectos negativos sobre Elas (Mulheres-vítimas de feminicídio)
- (Des)enfatizar aspectos negativos sobre Eles (Homens-femicidas)
- (Des)enfatizar aspectos positivos sobre Elas (Mulheres-vítimas de feminicídio)

Fonte: Produzido pela autora com base em van Dijk (2010, 2012).

Ao lançar mão de estratégias linguísticas, os grupos dominantes utilizam em seus discursos estruturas discursivas ideologicamente polarizadas, a fim de preservar sua face, apresentando aspectos positivos de um grupo e enfatizando aspectos negativos do outro. Segundo van Dijk (2012, p. 130), “o conflito social é cognitivamente representado e destacado pela polarização, e discursivamente sustentado e reproduzido pela depreciação”.

Trazendo o diálogo da proposta teórica com o tema deste capítulo, podemos dizer que, mesmo diante da criação de leis para proteção da mulher no contexto sócio-histórico da sociedade brasileira, estamos diante de um problema social que, para nós, só pode ser tratado sob um ponto de vista sociocognitivo e discursivo. Tomazi e Almeida (2018, p.169) lembram que a mulher brasileira é, ainda, vítima de uma sociedade que as trata como inferiores. Essa crença faz parte “da cognição social dos indivíduos que, ao partilharem esse pensamento, além de atitudes que menosprezam o sexo feminino”, compartilham também ideologias, já que se adota a noção de ideologia como um conjunto de crenças que passam pela cognição social



porque são representações mentais compartilhadas por grupos sociais e seus interesses coletivos.

É, portanto, na polarização discursiva que podemos reconhecer as ideologias que se sobressaem por serem adquiridas e propagadas por grupos sociais hegemônicos. É também por acreditarmos que as experiências as quais cada indivíduo vive – cognição social e pessoal – determinam suas condutas sociais, seu discurso e suas ações. Baseados na proposta de van Dijk (2012), ao tratarem especificamente do contexto da violência contra a mulher no ano de aniversário da nossa Carta Magna e após doze anos de promulgação da Lei Maria da Penha, Tomazi e Almeida (2018) explicam a noção de modelos mentais como construtos pessoais objetivos, que, apesar de serem individuais, são fundamentados socialmente.

O poder da mídia jornalística na produção de notícias sobre feminicídio

Reconhecemos que a maior parte do nosso conhecimento social e político e também das nossas crenças sobre o mundo e da própria construção cultural de nossa sociedade passa pelos relatos noticiosos que lemos ou que ouvimos (VAN DIJK, 2017). Esses relatos em jornais impressos, jornais online, páginas de internet, sites de notícias, em rádios e em programas jornalísticos televisivos fazem parte do dia a dia da população que tem facilidade de acesso a eles. Boldt (2013), ao longo de seu trabalho e em diálogo com diferentes autores que se dedicam ao estudo da mídia e da criminologia, explica que os meios de comunicação são os grandes responsáveis pela formação da opinião de seu público, uma vez que propagam sua ideologia de forma implícita, ao utilizarem uma linguagem que reforça determinadas práticas sociais privilegiadas por um grupo muito restrito, elitizado, em desfavor de grupos minoritários que, ao fazerem parte dos relatos noticiosos, são apresentados de forma estereotipada ou preconceituosa, sendo, portanto, alvos de um processo de naturalização que só tende a perpetuar as diferenças sociais e culturais.

É nesse sentido que os estudos das estruturas do discurso da notícia ganham importância para nós, justamente porque “têm implicações específicas em nível social, político ou ideológico” (VAN DIJK, 2017, p. 63), permitindo ao analista uma análise mais crítica das notícias. Van Dijk (2012) ressalta que o jornal, por ser um meio de comunicação dominado por um



grupo hegemônico, constrói o título das notícias de forma heterodoxa para as minorias e para os grupos dominantes, visto que, quando se trata de minorias, busca-se enfatizar características negativas pertencentes a esse grupo e, quando se trata dos grupos dominantes, há a tendência de se reforçar o que é positivo e ocultar o que é negativo. Essa informação é bastante preocupante, uma vez que, segundo o autor, “os títulos sumarizam as informações mais importantes de uma notícia e, portanto, também expressam seu tópico principal” (VAN DIJK, 2012, p. 145).

Já Gomes (2015), ao pesquisar a criminologia midiática, ou seja, a influência da mídia no campo jurídico, explica que os meios de comunicação transformam a notícia em moeda de troca. É nesse sentido que a informação, que deveria retratar a realidade, é apresentada ao público em “embalagens atraentes”, ou seja, em linguagem e imagens que instigam o ilusório, o imaginário, mas que, ao mesmo tempo, fabricam o consentimento de crenças e manipulam seus leitores. Essa dinâmica mercantilista faz com que o relato noticioso seja manipulador, no sentido contextual (mais sutil) e no sentido linguístico e semiótico (palavras, imagens, cenários, participantes). Para o autor, “a imposição de significados a termos e expressões, pela sua exaustiva repetição, tem o poder de alcançar o inconsciente das pessoas e convencê-las, quase mecanicamente, de uma opinião” (GOMES, 2015, p. 73).

Essas estratégias estão nos esquemas ou modelos mentais, descritos por van Dijk em vários de seus trabalhos e nos chama atenção para a escolha lexical dos relatos noticiosos sobre feminicídios, já que, como nos demonstram as pesquisas realizadas até o momento nos jornais do Espírito Santo, as escolhas lexicais como *crime*, *bandido*, *perigoso*, *vítima*, *ex-mulher*, *ciúme*, entre tantas outras, convencem o público do sentido a elas atribuído, sentido que, em muitos casos, anula todo o significado social, cultural e histórico da questão maior que é o crime de feminicídio.

Para van Dijk (2017, p.28), as abordagens da Análise Crítica do Discurso sobre as grandes mídias têm revelado construções tendenciosas e estereotipadas, sexistas ou racistas que são encontradas no corpo da notícia, nas ilustrações e nas fotos.



O feminicídio nas notícias: análise de casos de mulheres capixabas assassinadas

Passemos, então, à descrição e análise dos casos de feminicídio ocorridos no Espírito Santo. Os casos foram colhidos de forma aleatória a partir do acervo de notícias que temos no Gedim, compilado desde 2012, dos dois jornais capixabas de maior representatividade em termos de tiragem: o jornal A Tribuna e o jornal A Gazeta. Por uma questão de número de páginas para este capítulo, apresentaremos apenas três casos, mas as pesquisas do grupo têm demonstrado que o perfil dos relatos noticiosos é o mesmo, motivo pelo qual o aspecto quantitativo não foi selecionado como parte de nossas escolhas metodológicas. Apresentamos, portanto, uma análise quali-interpretativa por acreditarmos que tal escolha dará conta de nossos objetivos.

Caso 1: "... baile funk... foi a gota d'água"

Denise Soares Pereira tinha 21 anos quando foi morta pelo namorado. O crime trágico foi noticiado pelo jornal A Tribuna no dia seis de março de 2016. As notícias sobre violência são dispostas na página denominada "Polícia" do referido jornal. O caso de Denise foi apresentado a partir do seguinte título:

Mulher de 21 anos é baleada no rosto e morre, em Vila Velha
A Tribuna, 06/03/2016

O título, como tantos outros sobre o mesmo tema, traz em destaque a descoberta de um corpo feminino, mulher, sem nome próprio, mas com idade definida. Uma mulher jovem, vítima de um crime bárbaro. Estruturado sintaticamente pela voz passiva sem agente, o título dá informações sobre a morte destacando que foi por arma de fogo e qual parte do corpo foi atingida, o rosto, além do lugar onde ocorreu o crime, município de Vila Velha, no Estado do Espírito Santo. Essa estrutura chama atenção não só pelo apagamento do agente, já reconhecido, o namorado, mas pela ênfase na crueldade do assassino.

No *lead*, o jornal destaca que "o suspeito de cometer o crime é o namorado da vítima que teria ficado com raiva porque a jovem foi a um baile *funk* na noite de sábado". Essa informação adicional nos dá uma possível



motivação para o crime, que assusta tanto quanto o fato de a namorada ter levado um tiro no rosto. O sentimento de raiva está relacionado a um comportamento não considerado normal para o senso comum, já que, ao estar em um relacionamento amoroso, costumamos participar juntos de atividades sociais. Nesse sentido, o uso do “porque” aciona na mente do leitor a explicação para o crime ter ocorrido. Ao longo da notícia, o namorado é apresentado como uma pessoa que cometeu o crime por estar com raiva e furioso pela ida da namorada ao baile sem o seu consentimento. Essa maneira de narrar o ocorrido deixa claro que ele matou a namorada em um momento de descontrole pontual, causado por ela ao transgredir uma norma social: se você está namorando e comprometida com o namoro, você não vai a um baile *funk* sozinha e, ainda, sem o seu namorado saber. Esse é o pensamento da maioria dos homens e até mesmo de algumas mulheres, porque é cultural, machista e tem origem histórica. É nesse sentido que o jornal parece reforçar uma imagem positiva para o homem e negativa para a mulher.

É importante ainda destacar que o crime foi merecedor de seguimento pela mídia jornalística e a notícia da prisão do namorado é ainda mais “recheada” de informações adicionais que só ajudam na preservação de uma sociedade machista que vê a mulher como objeto. No dia dez de março de 2016, o jornal A Gazeta traz a seguinte notícia:

Preso acusado de matar a namorada por ir a baile funk

A Gazeta, 10/03/2016

A estrutura do título naturaliza o crime cruel cometido pelo namorado, cujo nome é apagado e a vítima assume a culpa pela sua morte ao ter ido a uma festa. Essa estratégia de revitimização, quando a mulher é apresentada como culpada pelo crime que sofreu, constitui-se em mais uma forma de apresentação negativa da vítima. Fica claro que o motivo do crime foi passional e cometido por motivo fútil. No corpo da notícia, a primeira informação é inserida pela voz do namorado em discurso direto: “Quando ela disse que preferia estar no baile *funk* em vez de ficar comigo, foi a gota d’água”. Novamente, o jornal aposta em uma cobertura noticiosa totalmente acrítica e estereotipada, já que, além de dar voz ao assassino em discurso direto, dá ênfase ao fato de que a namorada teria ferido o “direito” do namorado, reforçando um posicionamento negativo da vítima e positivo para



o agressor que se apóia no famoso jogo discursivo da naturalização de uma sociedade machista: “defesa da honra”, “crime passional”, “violenta emoção” ou “quando ela disse que preferia esta no baile funk em vez de ficar comigo, foi a gota d’água”.

O parágrafo seguinte reforça a culpa da vítima e a naturalização: “A jovem saiu para uma festa sem a aprovação do namorado, fato que o teria desagradado. A briga terminou com o assassinato da jovem”. Esse é um estereótipo comum que fica evidente na cobertura noticiosa da notícia sobre o feminicídio de Denise. A própria notícia trata o crime como passional a partir de um julgamento moral que a culpabiliza por ter provocado a ira do seu assassino ao sair sem seu consentimento. Assim, só se pode reconhecer que Denise rompeu um contrato social e moral, tendo, portanto, ferido o direito e a honra do namorado se se acreditar que o homem é dono do corpo, dos sentimentos e do ir e vir de sua parceira, que só pode ser reconhecido como machismo.

Caso 2: “Eu tinha bebido na hora”

A vida de Neide Laura Sant’Anna, de apenas 29 anos, foi ceifada por seu marido, que lhe desferiu vários golpes de facada, no dia dois de abril de 2018. A notícia foi divulgada pelo jornal A Gazeta a partir do seguinte título:

Marido bebe e mata mulher a facadas depois de briga

A Gazeta, 04/03/2018

O

que nos chama mais atenção nesse título é a primeira informação espetacularizada da violência pela estratégia de preservação da face do assassino, que agiu por um descontrole pontual justificado pela bebida. Não nos parece possível conceber que a intenção do jornal, ao usar um título desses, seja informar ou explicar o motivo do assassinato, haja vista a estrutura adicional, marcada pelo conector “e”, que estaria somando as ações praticadas pelo marido. Beber e matar são verbos semanticamente diferentes e não acionam (ou não deveriam) o mesmo campo semântico. Para nós, essa é, como tantas outras, uma estratégia mercadológica que reforça estereótipos e nada contribui para informar um assassinato de uma mulher em razão de gênero.



Além disso, o jornal atribui mais valor ao modo como a mulher foi morta, a facadas, e, novamente utiliza a revitimização e o estereótipo de que ela provocou. Ora, a vítima, a esposa, a companheira, a mãe dos filhos de seu algoz, poderia ter evitado sua própria morte se tivesse “entendido” que o marido estava descontrolado pelo álcool e o poupado da discussão, já que tudo aconteceu “depois de briga”.

Logo abaixo, no *lead*, há novamente o reforço da justificativa tão utilizada pelos que cometem o crime de feminicídio contra aquelas que dizem “amar”: “Acusado disse ter agido por ciúmes; ele atacou a vítima duas vezes no mesmo dia”. É, pois, preciso e urgente definir o que é o crime passionai, que não pode ser confundido com amor. A palavra *amor* significa querer o bem do outro! Já palavra *paixão* origina o termo “crime passionai”, que é definido pelo sentimento que leva o indivíduo a produzir ações nocivas contra outrem (SABINO, 2018, p.18). Nesse sentido, amor e paixão são termos totalmente opostos.

Na “explicação” do *lead*, ao citar em discurso indireto a voz do criminoso, o jornal enfatiza o crime passionai e atribui destaque a ele, contribuindo para que o leitor tenha um modelo mental de que esse tipo de “sentimento” ainda pode ser utilizado para “justificar” o ato criminoso e cruel do assassino. Nesse mesmo sentido, a esposa é coisificada, é objeto e sua morte é naturalizada pelo jornal quando tenta explicar, assim como o próprio criminoso, que agiu por ciúmes, por se considerar dono da mulher. A informação de que a vítima fora atacada duas vezes pelo agressor é importante porque nos faz pensar na escala da violência e no quanto as vítimas são alvos fáceis de seus agressores.

Na sequência do relato noticioso, é construída a explicação sobre os ataques sofridos pela vítima, mas a ênfase é dada ao fato de que ela, mesmo sendo atingida pelo marido após a primeira discussão, não chamou a polícia. O jornal enfatiza a culpa da mulher por não ter acionado a polícia, mas não a importância de, em casos como esse, a vítima procurar ajuda da polícia: “o argumento da vítima era de que ‘não queria ver o companheiro preso, que os filhos flagrassem aquele episódio de eventual captura de seu companheiro’”. É claro que a voz é de outrem, não da vítima, que já está morta, no entanto a mesma história de justificativa para as mulheres não denunciarem seus agressores é reforçada. É desse tipo de modelo mental que surgem estereótipos como “mulher gosta de apanhar”, “mulher é tão



apaixonada que não denuncia o marido” ou “mulher não denuncia por causa dos filhos”.

Na verdade, a mulher foi para a casa de parentes, na tentativa de se proteger, mas o agressor foi até lá: “Na tarde do mesmo dia, após novo desentendimento, o suspeito desferiu outra facada na companheira, dentro da casa de parentes da vítima”. Seria a vítima novamente responsável por provocar “o novo desentendimento” (se é que existiu)? Não nos parece provável que ela tenha “provocado”, já que a notícia explica que “Ela correu para fora da residência, mas foi alcançada pelo agressor, que desferiu vários outros golpes. A vítima morreu no local”. Não há qualquer informação nessa parte da notícia que possa ser utilizada para reforçar a revitimização que o jornal constrói da vítima. Ela tentou fugir de seu agressor. Ele a feriu com uma facada no peito pela manhã e, na mesma tarde, ainda sob efeito do álcool, deu-lhe outra facada dentro da casa dos parentes, perseguiu-a, como animal, pela rua para lhe desferir vários golpes de faca.

A ênfase no fato de que o criminoso bebeu e agiu descontroladamente é dada várias vezes durante a notícia, reforçando a tese do crime passional ou do efeito da bebida (“o motivo teria sido ciúmes”, “ele disse estar arrependido”, “Eu tinha bebido na hora”, “Agora vou pagar pelo que fiz”, “segundo o delegado, o acusado disse que matou a companheira por ciúmes”). Em momento algum, a notícia esclarece que a bebida não pode ser justificativa para qualquer tipo de crime, que o ciclo de violência doméstica desse casal certamente evoluiu de agressões verbais, psicológicas, emocionais, até que a vítima teve sua vida interrompida pelo pai de seu filho. Ao contrário, ainda apostando na notícia como mercadoria, a notícia é finalizada com os requintes de crueldade do criminoso em discurso direto: “Tive uma discussão com a mulher. Ela veio pra cima de mim e acabei finalizando com ela com a faca”. Neide tem seu nome apagado pelo próprio companheiro, que se refere a ela como “a mulher” e ela, já silenciada, é revitimizada pela voz do agressor que imputa a ela o início da discussão e a culpa por ele ter perdido a cabeça. Isso só reforça aquela conduta social estereotipada de que a boa esposa é a que se cala diante do marido, principalmente, se ele estiver nervoso e sob efeito de álcool. Enquanto ele compromete a face dela, ele tenta preservar a sua justificando cruelmente que agiu em legítima defesa, porque ela atacou primeiro e ele, para se defender, “acabou finalizando com ela”.



Caso 3: "Eu fiz isso porque descobri a traição"

Fabiana Viana do Nascimento, de 21 anos, foi assassinada pelo ex-marido com três tiros no dia 22 de julho de 2014. O relato de sua morte foi noticiado no dia seguinte:

Mulher é morta pelo ex com 3 tiros no meio da rua

A Gazeta, 23/07/2014

A estrutura do título dessa notícia é construída pelo uso prototípico da voz passiva, informando sobre a morte de uma mulher, cujo nome não é informado, assassinada pelo ex-marido com quem manteve um relacionamento amoroso por dez anos e teve duas filhas. Sua morte ocorreu no meio da rua, no bairro onde morava, com dois tiros no peito e um na cabeça. Criminoso confesso, seu ex-marido, premeditou seu assassinato e foi preso com a ajuda de um taxista que foi contratado para levá-lo a uma cidade do interior. O taxista desconfiou das atitudes do criminoso e acionou a polícia, mas Fabiana já estava morta.

A notícia explica todo o desenrolar do acontecimento e esclarece que o crime ocorreu porque o criminoso, em discurso direto, disse ter descoberto que estava sendo traído pela ex-mulher antes da separação, ocorrida há um mês da data do crime. Também em destaque, em discurso direto, é a voz do ex-marido, que é colocada em destaque, afirmando que a ex-mulher estava morando com outro homem e havia impedido as filhas de contarem para o pai, inclusive, ameaçando-as, caso contassem. A estrutura é típica dos relatos de crimes passionais nos quais o criminoso preserva sua face positiva e enfatiza suas qualidades, trabalhador, bom pai, bom marido que agiu por descontrole emocional, por raiva, ao saber, ou pressupor, que estava sendo traído. A raiva, portanto, foi o mote e, claro, a defesa de sua honra: "Eu fiz isso porque descobri a traição. Fiquei com a cabeça quente. A gente só pensa em fazer e fugir com raiva, fui lá e fiz". Ao justificar a defesa de sua honra pela traição, o criminoso parece reconhecer que outro homem, em uma mesma situação, agiria da mesma forma. O uso de "a gente" é a escolha perfeita para minimizar sua culpa e naturalizar o crime passional pela defesa da honra do homem. Essa estratégia de generalização atua para mostrar que não se trata da honra dele, mas a de todos os homens de nossa sociedade que descobrem uma traição amorosa.



A notícia parece confirmar o processo de revitimização, já que reforça o estereótipo machista e a mulher passa a ser responsável pela violência que sofreu. Em uma sociedade machista, a traição da mulher continua sendo tratada de forma estereotipada, porque mulher que trai é puta, é desonesta, já o homem que trai é macho e viril. O comportamento da mulher não foi digno do que a sociedade espera do papel dela, seja dentro do relacionamento, seja ao final dele. Não há qualquer informação na notícia que comprove a traição da mulher, que é julgada pela voz do criminoso: “Descobri que era traído há seis meses. A gente discutiu e atirei”. O verbo *descobrir* pressupõe uma verdade que só é dita pelo criminoso.

Não se pode pensar que a mulher, na discussão, teria dito ao ex que já o traía, porque seria mais uma construção discursiva que a revitimizaria por ter confessado uma traição em um momento no qual o ex-marido estava com raiva, exaltado com a discussão e a descoberta de que ela já o traía antes do final do casamento. Além disso, eles moravam na mesma casa até a separação e, portanto, dizer que “as minhas filhas me contaram que um cara estava morando lá em casa” soa totalmente destoante e só reforça o crime passional, uma vez que ele ainda considera que a casa que dividia com ela é propriedade sua também, evidenciando seu sentimento de posse. Ora, então ele usa como estratégia a fala das crianças e imputa a elas a culpa, já que foram elas que contaram, dando a entender que o mesmo “cara” já frequentava sua casa há seis meses, período em que ainda se encontrava casado com a ex. Não obstante, seu depoimento desconstrói a face da mãe, que é má e perversa, pois ameaçava bater nas meninas se elas contassem para o pai e, ainda, provocava medo nas filhas.

Há, portanto, uma desresponsabilização do autor do crime, que agiu em defesa da honra, diante de uma mulher que é subordinada ao homem e a ele deve obedecer sem discutir, ser fiel, leal, cuidar da casa, dos filhos e do próprio casamento, ser feminina e se cuidar também, porque o padrão de beleza da sociedade atual é alto para uma mulher que precisa manter sua beleza, seu corpo, sua família, o ambiente familiar saudável, a educação dos filhos e o “amor incondicional” ao marido, mesmo que ela viva em um contexto de violência doméstica. É a cultura do “até que a morte os separe”!

Prado e Sanematsu (2017), ao tratarem do papel na imprensa na cobertura de feminicídios, mostram que o criminoso que age com o propósito de “lavar a honra” deseja a visibilidade do crime cometido justamente para



reforçar a sua masculinidade e poder. Por isso, dar voz ao autor do crime é contribuir para que ele se sinta vingado. No caso em apreço, além de destacar a voz do criminoso em discurso direto, com fonte em negrito e em destaque, o jornal deixa essa ideia de vingança e satisfação muito clara, ao declarar que “Sem reagir, Edenir confessou o crime e foi preso”. De fato, o autor do crime não se preocupa em ocultar o crime ou negar sua autoria, ao contrário, ele atribui a culpa à vítima e se comporta como alguém que tinha autoridade para tirar a vida da mulher.

Considerações finais

Neste artigo, procuramos, a partir de uma base teórica multidisciplinar, demonstrar como as notícias jornalísticas são responsáveis pela construção de modelos mentais estereotipados e preconceituosos sobre a mulher que é vítima de feminicídio. Os casos noticiados nos jornais escolhidos para análise qualitativa e interpretativa serviram de amostragem para a hipótese já enunciada em trabalhos anteriores de que as escolhas linguísticas para descrição dos atores sociais vítima e criminoso passam por um viés ideológico arcaico e opressor sobre os gêneros homem e mulher em nossa sociedade. Ao trabalhar com estereótipos de dominação masculina, de machismo e de sexismo, as notícias, já a partir do título, contribuem para a permanência de modelos mentais que estão longe das leis de proteção às mulheres, dos avanços mundiais e sociais sobre o papel da mulher na sociedade, das políticas públicas e das ações sociais para prevenção e erradicação desse tipo de violência no Brasil e, principalmente, no Espírito Santo.

Espetacularizar o crime e tratá-lo como mercadoria a ser consumida, abordando o crime de forma sensacionalista é, no mínimo, uma total ausência de responsabilidade social e ética. Se a função da notícia é informar e se o papel da mídia jornalística é relevante na formação da opinião pública, apresentar o feminicídio a partir de um discurso que reforça estereótipos, culpabiliza a mulher, naturaliza o crime e procura “justificar” as atitudes do assassino, em nada contribui para ampliar, contextualizar, dar visibilidade e aprofundar o debate e o conhecimento coletivo da sociedade para o crime mais extremo da violência de gênero que é o feminicídio.

Se os leitores dos referidos jornais são, de fato, influenciados pelo discurso midiático sensacionalista, os cuidados dos profissionais do ramo



deveriam ser infinitamente maiores, já que estão contribuindo para que os modelos mentais de nossa sociedade e, portanto, nossas crenças e de nossos filhos sejam de que as mulheres devem ser submissas aos homens, de que a mulher só apanha porque provocou o marido, de que ela só é morta porque não agiu com honra e honestidade, de que a defesa da honra justifica o crime e que, portanto, o feminicídio é justificável pelo comportamento da mulher, pela dominação masculina, pela (in)subordinação e, principalmente, por não ser dona de sua vida, por ser objetificada. Assim como a notícia, a mulher é tratada como mercadoria, como objeto de posse do marido, companheiro ou ex-marido porque teve sua honra comprometida, porque bebeu, porque foi traído, porque não aceita o fim do relacionamento, porque é machista. A violência nunca começa com um tiro no rosto, na cabeça ou com facadas pelo corpo. É preciso mostrar que esses casos de violência contra a mulher começam muito antes do feminicídio ocorrer.

A partir da amostragem dos casos aqui analisados, podemos dizer que o relato jornalístico continua construindo estereótipos machistas e deixa de discutir ou refletir sobre a necessidade de tratar esse tipo de crime como deve ser tratado, ou seja, é crime e razão de gênero e não crime passional. Concordamos que a honra de ninguém pode ser lavada pelo sangue do outro. Ninguém está autorizado a tirar a vida do outro, ninguém é pose de ninguém e, dar ênfase a esse tipo de discurso é ajudar a diminuir a culpa do criminoso e na perpetuar um modelo mental que reconhece o machismo como algo normal em nossa sociedade (PRADO; SANEMATSU, 2017, p.151).

Referências

A TRIBUNA. **Mulher de 21 anos é baleada no rosto e morre, em Vila Velha.** Jornal A Tribuna. Polícia. 06 de março de 2016. Acesso em: <https://www.folhavitoria.com.br/policia/noticia/03/2016/mulher-de-21-anos-e-baleada-no-rosto-e-morre-em-vila-velha>. Acesso em: 29 jan. 2019.

A GAZETA. **Preso acusado de matar a namorada por ir a baile funk.** Jornal A Gazeta. Cidades. 10 de março de 2016. Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2016/03/preso-acusado-de-matar-a-namorada-por-ir-a-baile-funk-1013932853.html> Acesso em: 29 jan. 2019.

A GAZETA. **Mulher é morta pelo ex com 3 tiros no meio da rua.** 23 de julho de 2014. Edição Impressa.



A GAZETA. **Marido bebe e mata mulher a facadas depois de briga.** Jornal A Gazeta. Cidades. Edição Impressa: Vitória/ES. 04 de março de 2018.

BOLDT, R. **Criminologia midiática: do discurso punitivo à corrosão simbólica do Garantismo.** Curitiba: Juruá, 2013.

BOURDIEU, P. **Ce que parler veut dire.** Paris: Fayard, 1982.

_____. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Brasília**, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº. 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. **Brasília**: DF, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. **Brasília**: DF, 1 ago. 1996. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextIntegral.action?id=122009>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Congresso Nacional. Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Violência Contra a Mulher. **Brasília**: DF, jun. 2013. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=130748&tp=1>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. **Brasília**: DF, 15 mar. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm. Acesso em: 30 mar. 2015.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language use.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CULPEPER, J. Towards an anatomy of impoliteness. **Journal of Pragmatics**, n.25, 1996, p. 349-367.

DEMONER, T; TOMAZI, M. M. A violência contra mulher no cenário jornalístico: análise discursiva de notícias. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 2018, Florianópolis. Anais **do XI Seminário Internacional Fazendo**



Gênero [recurso eletrônico]: 13th. Womens Worlds Congress. Florianópolis: UFSC, 2017. v. 1. p. 1-12.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança social**. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FERNANDES, V. D. S. **Lei Maria da Penha**: o processo penal no caminho da efetividade. São Paulo: Atlas, 2015.

GRICE, P. Logic and conversation. In.: COLE, P.; MORGAN, J. (Ed.). **Syntax and semantics**, v. 3. Speech Acts. New York: Academic Press, 1975, p. 41-58.

GOFFMAN, E. **La mise em scène de la vie quotidienne**: les relations em public. Paris: Les éditions de minuit, v. 2, 1973.

_____. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes 2011.

GOMES, M. A. **Mídia e sistema penal**: as distorções da criminalização nos meios de comunicação. 1ed. Rio de Janeiro: Revan, 2015.

HAVERKATE, H. **La cortesia verbal**. Estudio pragmalingüístico. Madrid: Gredos, 1994.

PASINATO, W. Femicídios e as mortes de mulheres no Brasil. **Cadernos Pagu**, n. 37, p. 219-224, jul./dez. 2011.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**. Paris: Armand Colin, 1992.

_____. Abordagem intercultural da polidez linguística: problemas teóricos e estudo de caso. In.: CABRAL, A. L. T.; SEARA, I. R.; GUARANHA, M. F. (orgs.). **Descortesia e cortesia**: expressão de culturas. Trad. Ana Lúcia Cabral Tinoco. São Paulo: Cortez, 2017, p. 17-56.

IPEA. **Atlas da Violência**, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C. Aspectos da cortesia na interação face a face: In.: PRETTI, D. (org.). **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008, p. 19-48.

LAKOFF, R. T. The logic of politeness: mindign your p's and q's. In: CORUM, C; SMITH-STARK, T.C.; WEISER, A. (Ed.). **Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society**. Chicago Linguistic society, 1973, p. 295-305.

LEECH, G. **Principles of Pragmatics**. London:/New York: Longman, 1983.

MELLO, A. R. de. **Feminicídio**: uma análise sociojurídica da violência contra a mulher no Brasil. 2. ed., Rio de Janeiro: LMJ Mundo Jurídico, 2017.



MONTENEGRO, M. M. **Lei Maria da Penha**: uma análise criminológico-crítica. 1.ed. Rio de Janeiro: Revan, 2015.

OSTERMANN, A. C. Comunidades de prática: gênero, trabalho e face. In.: HEBERLE, V.M, OSTERMANN, A.C.; FIGUEIREDO, D. C. (orgs.). **Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006, p. 15-47.

PRADO, D.; SANEMATSU, M. **Feminicídio #InvisibilidadeMata**. (editor) Fundação Rosa Luxemburg, São Paulo: Instituto Patrícia Galvão, 2017.

SABINO, M. **Feminicídio**: uma tragédia brasileira. 1.ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

SAFFIOTI, H.. **Gênero, patriarcado, violência**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SEARA, I. R. Contributo para o estudo da (des)cortesia verbal: estratégias de atenuação e de intensificação nas interações. In.: CABRAL, A. L. T.; SEARA, I. R.; GUARANHA, M. F. (orgs.). **Descortesia e cortesia**: expressão de culturas. São Paulo: Cortez, 2017, p. 233-265.

SPENCER-OATEY, H. (Im)politeness, face and perceptions of rapport: Unpackaging their bases and interrelationships, **Journal of Politeness Research**, v.1, p. 95-119, 2005.

TOMAZI, M. M.; NATALE, R. (Des)caminhos da violência de gênero no Brasil: discurso, mídia e representação social. In: DA SILVA, D. G.; PARDO, M. L. (orgs). **Pasado, presente y futuro de los Estudios em América Latina**: homenaje a los 20 años de la Asociación Latino americana de Estudios del Discurso. Brasília: Universidade de Brasília, 2015, p. 137-155.

_____.; NATALE, R. Violência de gênero e polarização discursiva. In: Gustavo Ximenes Cunha; Ana Larissa A. Marciotto Oliveira. (org.). **Múltiplas perspectivas do trabalho de face nos estudos da linguagem**. 1ed.Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso/Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, 2018, v. 1, p. 129-146.

_____.; ROCHA, L. H. P.; ORTEGA, J. C. Violência machista em manchetes jornalísticas. In: TOMAZI, M. M.; ROCHA, L. H. P.; POMPEU, J. C. **Estudos discursivos em diferentes perspectivas**: mídia, sociedade e direito. São Paulo: Editora Terracota, 2016, p. 43- 64.

_____.; CUNHA, G. X. O papel da polarização discursiva no processo de negociação de faces em processo judicial de violência contra a mulher. In.: PINTO, R.; CABRAL, A. L. T.; SOARES, M. das G.; CARVAHO, P. de Barros... et al.]. **Linguagem e direito**: perspectivas teóricas e práticas. São Paulo: Contexto, 2016, p. 145-164.



_____. A cortesia no contexto da violência contra a mulher: o papel da linguagem na (des)construção da face agredida. In: CABRAL, A. L. T.; SEARA, I. R.; GUARANHA, M. F. (orgs.). **Descortesia e cortesia: expressão de culturas**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 175-208.

_____; ALMEIDA, L. P. A mulher no direito penal em face da Constituição Federal e da Lei Maria da Penha. In.: CABRAL, A. L. T.; BUENO, F. de G. (orgs.). **Direito e linguagem: a Constituição de 1988**. Londrina: Paraná, Thoth, 2019. p. 159-178.

VAN DJIJK, T. **Discurso e Poder**. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Discurso e Contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Discourse and Knowledge: A Sociocognitive Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, Barcelona, 2016.

_____. **Discurso, notícia e ideologia: estudos na análise crítica do discurso**. Portugal: Edições Húmus, 2017.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2012**. Atualização: homicídios de mulheres no Brasil. CEBELA. FLASCO/Brasil, 2012.

_____. **Mapa da violência 2015: mortes matadas por armas de fogo**. Brasília, DF: Unesco, 2015.



É SÓ MIMIMI? DISPUTAS METAPRAGMÁTICAS EM ESPAÇOS PÚBLICOS ONLINE¹

IS IT ONLY MIMIMI? METAPRAGMATIC DISPUTES IN ONLINE PUBLIC SPACES

Joana Plaza Pinto²

RESUMO: Este artigo visa evidenciar o status central da metalinguagem no funcionamento da linguagem como ação social, discutindo as metapragmáticas na vida cotidiana. Para isso, atividades linguísticas em espaços públicos online submetidas a disputas metapragmáticas e de enquadre são analisadas como evidências da centralidade metalinguística cotidiana. Tais atividades são uma prática heterogênea nominalizada como “mimimi” e seu objetivo central é deslegitimar um ato de fala prévio ou potencial, buscando controlar o futuro enquadre de avaliação metapragmática ou projetá-lo como ilegítimo desde antes de sua realização. **Palavras-chave:** Metalinguagem. Metapragmática. Enquadre. Espaço público. Virtual.

ABSTRACT: This article aims to evidence the central status of metalanguage in the functioning of language as social action, discussing the metapragmatics in everyday life. For this, linguistic activities in online public spaces submitted to metapragmatic disputes and framing are analyzed as evidence of the everyday metalinguistic centrality. Such activities are a heterogeneous practice nominalized as “mimimi”, and its central goal is to delegitimize a prior or potential speech act, in seeking to control the future framework of metapragmatic evaluation or to design it as illegitimate prior to its realization. **Keywords:** Metalanguage. Metapragmatics. Framing. Public Space. Virtual.

Introdução

Quando, ainda no século XIX, a Pragmática começou a ser utilizada para definir uma área de estudos da linguagem, estabeleceu-se que deveríamos começar a nos preocupar com como os signos se relacionam com seus usuários. Mas a centralidade de visões representacionistas da

¹ Artigo recebido em 23/02/2019 e aceito em 17/06/2019.

² Doutora em Linguística pela Unicamp; professora associada da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil; pesquisadora PQ-2 do CNPq. E-mail: joplazapinto@ufg.br. Agradeço ao CNPq pelo apoio, na forma de bolsa e de auxílio, à pesquisa que deu origem a este texto.



linguagem – em suas diversas versões herdadas e remodeladas na Modernidade – impactou nossas preocupações neste campo e permanecemos focada(o)s em como a linguagem se liga ao mundo, muito preocupada(o)s em identificar os elementos que supostamente ajudariam na ligação entre palavras, coisas e mentes (RORTY, 1994). Afinal de contas, nós falamos para representar nossos pensamentos, apontar coisas no mundo, expressar nossos sentimentos, tudo para que outras pessoas saibam o que pensamos, queremos, sentimos. Certo?

Talvez. Uma parte significativa do nosso mundo linguageiro tem a ver com apontar coisas no mundo, nos conectar com o mundo, num movimento entendido como de dentro (do indivíduo, da cultura etc.) para fora (mundo, natureza etc.). Mas já sabemos que esses são apenas alguns dos jogos que a linguagem pode fazer (WITTGENSTEIN, 1995). Pouca atenção foi dada, ao longo dessa história da Pragmática, a como avaliamos esses jogos e suas regras, não como especialistas, mas como leigos no uso diário. Não é à toa que isso resultou num distanciamento – em menor ou maior grau a depender do momento da história e do local do mundo – entre leigos e linguistas (RAJAGOPALAN, 2003). Além desse distanciamento, a falta de atenção às avaliações e julgamentos, ou seja, às mais diversas formas como explicamos e justificamos as falas de outrem e as nossas próprias, resultou no mal direcionamento de abordagens de alguns problemas de linguagem.

Um dos problemas mal direcionados foi a metalinguagem. Transformada em uma situação à parte da linguagem, uma das suas “funções”, a metalinguagem ganhou status separado dos demais problemas linguísticos e sua característica estrutural foi muitas vezes enfraquecida nas análises.

Este texto visa evidenciar o status central da metalinguagem no funcionamento da linguagem como ação social, seguindo a linha de interesse proposta por Silverstein (1979, 1992, 1993, 2003), Povinelli (2016) e Signorini (2002) a respeito das metapragmáticas na vida cotidiana, além de outras referências fundamentadas nessa linha. Esta tentativa de estabelecer evidências da centralidade metalinguística cotidiana é decorrente do meu foco em atividades linguísticas em espaços públicos online submetidas a disputas de enquadre, e, por isso, também o trabalho de Goffman (1974) precisa ser incorporado para estabelecer os contornos dessas atividades.



As atividades a que me refiro podem ser condensadas como uma prática heterogênea cujo objetivo central é deslegitimar um ato de fala prévio ou potencial – buscando controlar o futuro enquadre de avaliação metapragmática ou projetá-lo desde antes de sua realização como ilegítimo. Essa prática está associada nos espaços públicos online a uma nominalização: “mimimi”.

Em reportagem sobre os supostos criadores do termo, uma revista digital afirma que “o termo, que remete ao choro, é normalmente usado na tentativa de diminuir a manifestação de ideias de uma pessoa” (REVISTA FÓRUM, 2017, s/p). A definição poderia ser facilmente substituída por “diminuir o ato de fala de uma pessoa”, se não aceitamos o mentalismo internalista da expressão “manifestação de ideias”. Como um recurso semiótico sintético, a expressão é bastante produtiva no espaço público online, combinada com outros recursos semióticos condensados, como imagens em memes e frases estereotipadas. Um tweet comum afirma “É muito mimimi! Tanta coisa importante para falar! Afff”, o que pode ser parafraseado por “é muita fala desimportante, não prestem atenção”. Os textos utilizados aqui foram retirados de redes sociais, espaços públicos online, e não são apresentados com fonte completa para garantir o anonimato das postagens públicas. Essa desidentificação não afeta a análise aqui proposta, pois meu foco é o caráter exemplar dos textos nas circulações incluídas nas nossas dinâmicas diárias. Como explica Silva (2015, p. 161):

Dizer que um discurso circula é dizer que certos dispositivos pragmáticos de uma linguagem natural foram empregados para mover sinais de um ambiente interativo particular para outro, e dizer que alguma arregimentação, enquadramento ou imaginação dessa trajetória estava simultaneamente em jogo³.

Os textos aqui são exemplares de circulações específicas⁴, mas facilmente reconhecidas neste local e momento histórico. A Figura 1, um print do rosto encrespado de um conhecido personagem rude e implicante da série

³ Todas as traduções de textos originais foram feitas pela autora para fins exclusivos desta publicação. No original: “To say that discourse circulates is both to say that certain pragmatic devices of a natural language were deployed in moving signs from one particular interactive setting to another, and to say that some regimentation, framing or imagination of that trajectory was simultaneously at play.”

⁴ Em Pinto (2015), construí uma análise mais detalhada de camadas de trajetórias textuais em uma das circulações aqui mencionadas, especificamente a circulação do racismo brasileiro.



estadunidense *Full House* (*Três é Demais*, no Brasil), serve de exemplo por ser um dos mais populares recursos semióticos que se espalharam nas redes sociais para gerar memes de “mimimi” (Figura 2), com seu auge em 2016.

Figura 1: Imagem disponível para gerar memes “mimimi”



Fonte: Imgflip. Disponível em: <https://imgflip.com/memegenerator/83549294/mimimi> (2018).

Figura 2 – Exemplo de meme criado a partir da Figura 1⁵



Fonte: Metrôpoles. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sai-do-serio/ta-bombando/veja-como-esta-o-garoto-do-meme-porque-voce-nao-amadurece> (2018).

⁵ Essa e todas as outras imagens deste artigo, relativas a postagens em redes sociais, foram editadas para a desidentificação da autoria.



Não só este print da Figura 1 foi utilizado para gerar memes “mimimi”. Muitos outros podem ser encontrados em geradores virtuais de memes com a simples digitação da expressão “mimimi”. Mas memes foram apenas uma parte de tudo que foi produzido com a expressão “mimimi”. A heterogeneidade da prática em questão precisa ser explorada num quadro mais amplo de disputa de enquadres metapragmáticos no espaço público *online*.

Para explorar essa problemática, vou apresentar algumas ideias sobre metapragmáticas da vida cotidiana, relacionar tais ideias com o conceito de enquadre de Goffman como uma saída para entender o problema, ao mesmo tempo em que mostrarei como essas ideias podem ser úteis para entendermos a constituição de disputas metapragmáticas em espaços públicos online.

Pragmática, metapragmática e enquadre

A Pragmática, como área de estudos, tem sido bastante associada à noção de contexto (PINTO, 2012). Sendo uma noção teórica muito fraca, com um amplo espectro de usos os mais diversos, contexto é também uma cartada e um blefe de muitas teorias da linguagem. Como bem observaram vários textos críticos (BLOMMAERT, 2008; FERREIRA, ALENCAR, 2014; RAJAGOPALAN, 2014), muitas vezes contexto é apenas o pano de fundo que justifica certa análise; outras vezes é uma noção fluida, que serve para separar áreas da Linguística em níveis de envolvimento com o chamado “extralinguístico”; ou ainda é uma autorização para encerrar uma análise.

Para pensar o contexto de outra forma, buscando as conexões entre atos de fala microlocalizados e macroestruturas discursivas dinâmicas, Blommaert (2008) sugere prestarmos atenção, na análise de cada caso, aos recursos linguísticos, às trajetórias dos textos e à história dos dados gerados para análise como parte daquilo que devemos chamar de “contexto”. Para isso, é importante dar destaque à metapragmática como recurso fundamental para direcionar o movimento de um ato de fala em “contextos” específicos (trajetórias textuais). As metapragmáticas funcionam como âncoras interpretativas que utilizamos para “reduzir”, “ampliar”, “apontar”, “precisar” tal “contexto”.

A definição de metapragmática, escrutinada em outros termos nos trabalhos prévios de Jakobson (CATON, 1987) e, mais tarde, consolidada na



obra de Silverstein (1979, 1992, 1993, 2003), já expande em muito uma única versão. As metapragmáticas envolvem muitos elementos em diferentes debates e interesses, do qual tenho me ocupado em boa parte da minha pesquisa recente (PINTO, 2014, 2017, 2018a, 2018b; PINTO, AMARAL, 2016), assim como outras pesquisas no Brasil (só para citar algumas, GONZALEZ, LOPES, 2018; LOPES, FABRÍCIO, 2018; SIGNORINI, 2008; SILVA, 2014).

Para começar o debate, pode-se afirmar que metapragmáticas são racionalizações sobre o uso da linguagem, inseridas em sistemas locais de interação, e relacionadas às formas metalinguísticas que permitem referenciar e predicar a própria linguagem. Nas interações, podemos acionar um enquadre metapragmático, usando construções que transformam categorias linguísticas em formas indexicais com valores próprios. Essa transformação constitui uma metapragmática reflexivamente calibrada, ou seja, uma tentativa de controle de interpretação de uma fala determinada em sua realização ou sua resposta.

O acionamento de um enquadre é, para Goffman (1974), o acionamento dos princípios de organização que governam os eventos sociais e nossa participação subjetiva neles. Essa definição reconhecida de enquadre não é suficiente para o que quero explorar. Preciso retomar um dos modos como enquadre aparece na obra do autor. Goffman (1974) usa uma metáfora que me parece muito frutífera aqui: enquadre é aquele recurso que coloca limites ao nosso “campo visual” interpretativo, referenciado em valorizações culturais, em outras palavras, nas bases ideológicas do acesso ao significado.

Falantes orientam suas falas ou disputam a orientação das falas com as quais interagem, usando tanto formas linguísticas conhecidas quanto outros recursos localmente relevantes, de tal maneira a “restringir” ou “ampliar” sua “visão” do significado em construção, uma limitação estruturalmente mandatária. Expressões como “o que você quis dizer com isso?”, “você está querendo me ameaçar?”, “não dá pra levar a sério o que você está falando”, “o que você quis dizer é...”, “você só sabe reclamar”, “é tão interessante isso que você disse”, “seu sotaque é tão bonito”, “você está falando de que?”, “isto é só mimimi” são todas fórmulas metapragmáticas variadas para organizar o “contexto” de interpretação do que se acaba de ouvir. Essa orientação metapragmática pode alcançar uma medida tanto para a identificação de um contexto pressuposto – “você está falando de que?” – quanto para a projeção de um contexto potencial – “Lá vem o mimimi!”.



O que significa a metapragmática enquadrar formas indexicais valoradas? Significa que essa metapragmática constitui a contextualização determinada para processos indexicais específicos, “pressupostos como compartilhados de acordo com posições ou perspectivas interessadas que seguem algum fato social, como filiação a um grupo, condição em sociedade, comunalidade adquirida de interesses etc.”⁶ (SILVERSTEIN, 1992, p. 315). Essa estrutura é ideológica na medida em que a metapragmática, como fator de mediação, coordena os pressupostos e implicações pragmáticas a serem aplicadas a um ato de fala específico.

A observação de um salto de uma trajetória textual pode nos ajudar a ter uma ideia desse funcionamento: uma frase como “estudantes LGBT devem receber acolhimento nas escolas” tem sido reenquadrada como “as escolas querem que seu filho vire gay”, a depender da circulação promovida por metapragmáticas que movimentam a primeira frase, levando-a do campo da “orientação educacional” para a vagueza de uma afirmação de “pânico moral”. A circulação da trajetória desses textos mereceria uma genealogia, ainda a ser realizada.

Essa observação geral fica mais evidente quando fazemos análise da expressão “mimimi” em atos de fala específicos, nosso foco de interesse neste texto. Como exemplo, destaco a Figura 3. Nela, a expressão “mimimi” funciona como uma dessas construções que enquadram os potenciais atos de fala de uma pessoa pública e indiciam como devem ser interpretados – associada a uma “humilhação”, “choro”, “resto”.

Figura 3 – Meme “Gleisi após Lula humilhado”



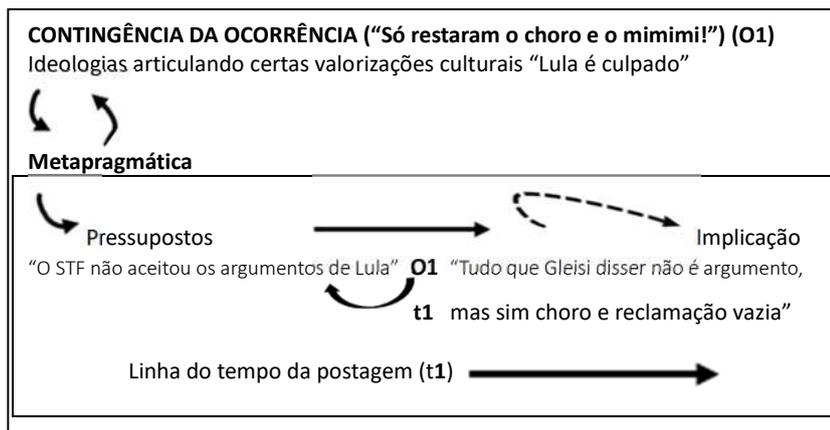
Fonte: Disponível na internetem variadas postagens públicas em redes sociais (2018).

⁶ No original: “presupposable as shared according to interested positions or perspectives that follow upon some social fact like group membership, condition in society, achieved commonality of interests, etc.”



Para visualizar os processos indexicais em jogo no meme, apresento a seguir um esquema mais simplificado adaptado de uma figura esquemática de Silverstein (2003, p. 195) com os elementos presentes na Figura 3:

Figura 4 – Esquema microcontextual da indexicalidade da Figura 3



Fonte: Silverstein (2003, p. 195), adaptado pela autora (2019)

Assim, a ideologia de que “Lula é culpado”, articulada a valores culturais anti-petistas construídos desde muito antes dos anos de governo do Partido dos Trabalhadores, alimenta e é alimentado (setas em mão dupla) pela metapragmática da Ocorrência 1 (O1) da expressão “é só mimimi” presente no meme, que pressupõe seu passado (“O STF não aceitou os argumentos de Lula”) e encadeia seu futuro (“Tudo que Gleisi disse não é argumento, mas sim choro e reclamação vazia”), constituindo um enquadre metapragmático para se interpretar não apenas alguma fala específica da presidenta do partido, mas qualquer fala futura sobre a “humilhação de Lula no STF” – dela e potencialmente de qualquer outra pessoa que integre ou apoie o partido – como atos de fala sem argumentos.

Mais mimimi?

As metapragmáticas não se limitam a constituir ideologias de forma explícita, como evidenciada na Figura 3. Como argumenta Silverstein (1993), as formas metapragmáticas explícitas moldam, em diferentes graus e tipos, a pragmática através da denotação da linguagem, enunciando o que estão



fazendo, enquanto as formas implícitas não dependem da denotação, pois oferecem as condições implícitas e subjetivas para que sejamos sujeitos marcados por diferenças mais ou menos naturalizadas nas interações ordinárias.

Ao analisar as condições metapragmáticas para a constituição de gênero e sexualidade, Povinelli (2016) nos ajuda a entender um pouco mais sobre o problema. Seguindo seus argumentos, notamos que é pouco afirmar que metapragmáticas são discursos ou fórmulas sobre o uso da língua, pois, estando local e historicamente circunscritas, as metapragmáticas tratam também das “regras específicas da etiqueta linguística” (POVINELLI, 2016, p. 211), caracterizando as formas linguísticas e suas regras de aplicação como sustentáveis ou não, apropriadas ou não, com sucesso ou fracasso. Significa não apenas construir um enquadre como condições de interpretabilidade – “argumentos contra a prisão de Lula são vazios” – mas também um enquadre sobre as posições do sujeito que fala, uma ligação indexical entre tal sujeito e seu lugar na vida social sob debate – “quem defende o Lula é comunista, contra o Brasil etc.”

Essa definição mais “íntima” de metapragmática é perfeitamente pertinente para a noção de ordenação indexical de Silverstein (2003), com o adendo de que enfatiza o que está impregnado em nossa pragmática cotidiana como um processo subjetivante de constituição de coerência e êxito nas interações cotidianas. Povinelli (2016, p. 211-212) explica:

A função metapragmática ordena o curso da função pragmática da linguagem para produzir textos coerentes e interpretáveis e eventos interlocutórios de qualquer tipo, de tal maneira que eles constituam um evento de comunicação com êxito ou falha. Por exemplo, a função metapragmática compreende os meios pelos quais locutores/as, de maneira inconsciente na maior parte do tempo, incorporam aos seus atos de interlocução diversas classes ou diversos registros de gênero de maneira a lhes conferir a coesão de textos interpretáveis (isto é, coerentes). A função metapragmática é o que dá às locutoras e locutores os meios para construir a partir de atos pragmáticos de fenômenos textuais de uma ordem acima (gêneros, enquadres, conversações). Enquanto na sua função pragmática a palavra “ela” encadeia e pressupõe um contexto, na sua função metapragmática “ela” indica um ato de interlocução, aqui, agora, e ao fazer isso a harmoniza (a articula) a um contexto externo e ao



progresso de um texto interno. A função metapragmática é, portanto, decisiva no que diz respeito à maneira pela qual fenômenos textuais e interlocutórios (o que inclui os indivíduos, seu gênero, sua cultura) tornam-se coerentes, duráveis e aparentemente destacáveis de seus contextos locais.

É útil salientar, neste trecho, o elemento inconsciente da maior parte da nossa metapragmática cotidiana. Nesse sentido, a autora está explorando a metapragmática como uma função e não como uma forma metalinguística previamente estabelecida no sistema linguístico. Com algum cuidado, posso especular que, em alguma medida, qualquer forma linguística pode exercer função metapragmática. Formas linguísticas são usadas de maneira automatizada, naturalizada, não planejada, para garantir a coerência entre o uso de uma forma, como um pronome pessoal “ela”, e o objeto referenciado pela forma, como um corpo que é apontado por tal pronome. Mas as formas linguísticas estão também em competição e parte da função metapragmática é resolver as competições entre formas limitando o enquadre de seus usos localizados. É assim que a decisão sobre usar “ela” para se referir a um corpo com pênis se estabelece em competição com os enquadres limitados para o uso de “ela” para se referir a um corpo com vagina. Essa tensão entre usos competitivos coloca em evidência a função metapragmática do pronome e pode fazer explicitar a disputa de coerências em frases explicitamente metapragmáticas como “mas eu devo dizer ‘ela’ ou ‘ele’?”.

Essa tensão é parte do encontro inevitável entre grupos sociais e conflitos de interesses local e historicamente constituídos. Nesse encontro, fica evidenciado aquilo que Signorini (2002, p. 121) observou sobre as metapragmáticas cotidianas: os recursos metapragmáticos das línguas (dos mais explícitos aos mais funcionais) “são conhecidos e interpretados diferentemente em função das redes sociais em que transita o falante, o que faz com que não componham sempre da mesma forma os processos locais de regulação/desregulamentação linguística”. É certo que a inteligibilidade hegemônica de usos linguísticos leva a enquadres naturalizados que (des)legitimam tais usos, mas não os unificam ou padronizam, muito menos garantem sua continuidade homogênea ao longo do tempo.

É por isso que os processos de deslegitimação constituídos para um certo grupo social por formas metapragmáticas como a expressão “mimimi”



não vão resultar em um único enquadre negativo para as falas deslegitimadas, mas em dinâmicas heterogêneas de disputas metapragmáticas. Além disso, tais disputas se articulam com as trajetórias de entendimentos, agências e afetos (SILVA, FACINA, LOPES, 2015, p. 176) envolvidas em cada movimento dos atos de fala sob escrutínio.

Um caso exemplar dessas disputas no Brasil é o (des/re)conhecimento do racismo cotidiano. A expressão “mimimi” tem sido usada com frequência em espaços públicos online para relatar “o que aconteceu” em um evento determinado identificado como racista.

Antes de detalhar essa disputa metapragmática, é fundamental explicitar que o racismo à brasileira é aquele que tem sido constituído pela integração subordinada e a “cordialidade racial”, “fruto de regras de sociabilidade que estabelecem uma *reciprocidade assimétrica* que, uma vez rompida, justifica a ‘suspensão’ do trato amistoso e a adoção de práticas violentas” (SALES JR., 2006, p. 230). Assim, a regra do racismo nacional tem sido o silêncio sobre sua própria existência, especialmente desde a Era Vargas, quando o Estado tratou de efetivar tais políticas de integração nacional. Esse silêncio só é legítimo enquanto sustentação dos atos racistas considerados como “piadas”. Atos de fala racistas têm sido, assim, inseridos no enquadre de “brincadeiras”, um ajuste metapragmático para as respostas possíveis a tais atos – riso, cumplicidade etc. A ruptura deste enquadre tem sido construída a muito custo por mulheres e homens que sustentam outros enquadres para tais “piadas”, especialmente no reconhecimento das “formas hegemônicas em que se apresenta a discriminação racial: o estereótipo racial e o não-dito racista” (SALES JR, 2006, p. 231). As duas estruturas metapragmáticas básicas que instituíram o racismo nacional – a etiqueta linguística do silêncio e o enquadre hegemônico da “brincadeira” – têm sido expostas há muitas décadas a todo tipo de escrutínio e contestação. As novas tecnologias de comunicação potencializaram exponencialmente tais contestações e expuseram todos os traços dessa perversa ideologia racial, incluindo a recursividade das metapragmáticas para a manutenção dos enquadres hegemônicos.

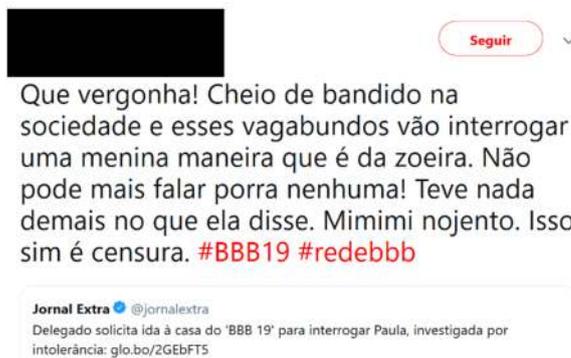
Em resposta à quebra da etiqueta linguística do silêncio, muitos racistas brasileiros utiliza(ra)m a expressão “mimimi” para constituir um novo patamar de deslegitimação das demandas antirracistas. Um certo representante deste grupo, por exemplo, defende que “mimimi é o que todo



mundo hoje [2016] faz porque se ofende fácil e exige algo em troca. Mimimi é derivado do ressentimento.”. Quando a etiqueta linguística do silêncio é rompida no racismo nacional, o novo enquadre de interpretação é atribuir às vítimas do racismo a responsabilidade pelo próprio ato que fere (BUTLER, 1997) – “facilidade em se ofender”, ou seja, “mimimi”. A expressão, no contexto dessa ideologia racista, pressupõe a inocuidade do ato de fala e implica a deslegitimação da resposta, como no tweet de um outro representante de racistas brasileiros: “A cor de pele do dono do estabelecimento a mim não interessa e sim interessa a qualidade e preço o resto é mimimi”.

Os textos que utilizam esta expressão metapragmática para reestabelecer o enquadre restrito do racismo nacional se proliferam *ad nauseam*. Enquanto eu escrevia este artigo, vários textos cruzaram inadvertidamente meu caminho, dificultando mesmo a obrigatoriedade de seleção analítica. Mas um texto bem recente, surgido nos últimos minutos em que finalizava este artigo, não pode ficar de fora:

Figura 5 – Tweet sobre investigação de racismo no BBB19



Fonte: Disponível na internet Tweet público (2019)

Neste tweet bastante recente, todos os elementos da disputa metapragmática estão explicitados: a etiqueta do silêncio ainda atua limitando o uso de “intolerância” no lugar de “racismo”⁷, o enquadre da “zoeira” para o ato de fala racista, e o “mimimi nojento” como síntese metapragmática para a resposta “desproporcional” à “zoeira”. Todos os

⁷ O caso em questão, sendo muito recente, não será detalhadamente analisado aqui, mas está sendo investigado como “intolerância religiosa”, sendo a religião em questão de matriz afro-brasileira.



elementos confrontam a legitimidade da acusação contra a “menina”, retomando o enquadre da “brincadeira” como pressuposto das falas racistas brasileiras e exigindo a etiqueta do silêncio como acarretamento dessas falas. Essa semiótica microcontextual do racismo brasileiro nos espaços públicos online, cercada por vários usos de “mimimi”, ameaça atos de fala antirracistas com uma metapragmática da deslegitimação, aquele tipo que duplica o sofrimento das vítimas do racismo ao restringir o alcance de sua resposta.

Escrutinando o “mimimi”

O “mimimi”, como um tipo de enquadre metapragmático, não se limita a deslegitimar atos de fala sobre pautas específicas. Uma das estratégias de sua profusão mostra seu potencial tornando vaga sua atribuição. Um texto apócrifo online fala em “geração mimimi”, supostamente um grupo geracional inteiro – nascido nas décadas de 1980 e 1990 – que não saberiam produzir nada, “só reclamar sem resultados”. Coincidência que seja o grupo geracional que se beneficiou de resultados de lutas antirracistas anteriores, como mais oportunidades de cotas em ensino superior e multiplicação de espaços de luta antirracista? A vagueza dessa atribuição – “geração mimimi” – é construída para uma desidentificação. Quem quer ser uma geração sem resultados?

Ao seguir a expressão “mimimi” e sua função metapragmática deslegitimadora, pude notar como sua emergência é a marca histórica de disputas metapragmáticas empurradas para enquadres que limitam nossa visão de problemas sociais muito mais amplos. Essa articulação entre metapragmáticas explícitas, função metapragmática e enquadre é um conjunto poderoso de ordenação dos significados pragmáticos. O nosso compromisso deve ser com o desmonte da perversidade do uso deste conjunto para a deslegitimação de falas emancipatórias com demandas igualitárias e libertadoras.

Além disso, o estudo das metapragmáticas da vida cotidiana, especialmente em espaços públicos de circulação, pode nos levar a entender melhor a centralidade da metalinguagem na construção do significado e ampliar nossa visão do que é “contexto” em Pragmática, ampliando os jogos de linguagem que somos capazes de reconhecer e rompendo de vez com os restos de representacionalismo em nossas análises.



Referências

- BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Situar a linguagem**. 2008. p. 91-115.
- BUTLER, J. **Excitable speech. A politics of performative**. New York: Routledge, 1997.
- CATON, S. C. Contributions of Roman Jakobson. **Annual Review of Anthropology**, v. 16, p. 223-20, 1987.
- FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. Contexto: problemáticas *ad infinitum*. In: SILVA, Daniel et al (org.). **Nova Pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 190-204.
- GOFFMAN, E.. **Frame Analysis: an essay on the organization of the experience**. New York: Harper & Row, 1974.
- GONZALEZ, C.; MOITA LOPES, L. P. Reflexividade metapragmática sobre o cinema de Almodóvar numa interação online: indexicalidade, escalas e entextualização. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 57, n. 2, p. 1102-1136, ago. 2018.
- MOITA LOPES, L. P.; FABRICIO, B. F. Viagem textual pelo sul global: ideologias linguísticas queer e metapragmáticas translocais. **Linguagem em (dis)curso**, v. 18, n. 3, p. 769-784, dez. 2018.
- PINTO, J. P. Contradições e Hierarquias nas Ideologias Linguísticas do Conselho Nacional de Imigração. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 8, p. 108-134, 2014.
- _____. Corpo como contexto-de-ocorrência de metapragmáticas sobre o português em socializações de estudantes migrantes para o Brasil. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 18, n. 3, p. 751-768, dez. 2018a.
- _____. De diferenças e hierarquias no quadro Adelaide às análises situadas e críticas na Linguística Aplicada. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 199-221, 2015.
- _____. Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais. **Revista ABPN**, v. 10, p. 704-720, 2018b.
- _____. On languages, bodies and epistemic violence. In: SILVA, Daniel N. (Org.). **Language and Violence: Pragmatic perspectives**. Amsterdam: John Benjamins, 2017. p. 171-188.
- _____. Pragmática – versão revista e ampliada. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2012, v. 2, p. 55-79.



_____.; AMARAL, D. Corpos em trânsito e trajetórias textuais. **Revista da ANPOLL**, v. 1, p. 151-164, 2016.

POVINELLI, E. Pragmáticas íntimas: linguagem, subjetividade e gênero. Trad.: Joana Plaza Pinto. **Revista de Estudos Feministas**, v. 24, n. 1, p. 205-237, 2016.

RAJAGOPALAN, K. A “dadidade” dos ditos dados na/da Pragmática. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (org.). **Ciências da linguagem: o fazer científico**. v. 2. Campinas: Mercado das Letras, 2014. p. 67-103.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REVISTA FÓRUM. **Criadores do “mimimi” criticam mau uso do termo**. 07 out. 2017. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/criadores-do-mimimi-criticam-mau-uso-do-termo/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. Tradução: Antônio Trânsito. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1994.

SALER JR. R. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social**, v. 18, n. 2, p. 229-258, 2006.

SIGNORINI, I. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola, 2008.p. 117-147.

_____. Por uma teoria da desregulamentação linguística. BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 93-125.

SILVA, D. N. Introduction: The pragmatics of discourse circulation. **Pragmatics and Society**, v. 6, n. 2, p. 161-174, 2015.

_____. O texto entre a entextualização e a etnografia: um programa jornalístico sobre belezas subalternas e suas múltiplas recontextualizações. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 14, p. 67-84, 2014.

_____.; FACINA, Adriana; LOPES, Adriana. Complex territories, complex circulations: the ‘pacification’ of *Complexo do Alemão* in Rio de Janeiro. **Pragmatics and Society**, v. 6, n. 2, p. 175-196, 2015.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. **Language & Communication**, n. 23, p. 193-229, 2003.

_____. Language Structure and Linguistic Ideology. In: CLYNE, P. R.; HANKS, W. F.; HOFBAUER, C. L. (Ed.). **The Elements: a Parasession on Linguistic Units and Levels**. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979. p. 193-247.



_____. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In: LUCY, John (Ed.). **Reflexive language, reported speech and metapragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 33-58.

_____. The uses and utility of ideology: some reflections. **Pragmatics**, v. 2, n. 3, p. 311-323, 1992.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. 2. ed. Trad. Lourenço M. S. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. p. 157-205.



“TUDO AQUI É POESIA”: A PRAGMÁTICA CULTURAL COMO PESQUISA PARTICIPANTE COM MOVIMENTOS SOCIAIS E COLETIVOS JUVENIS EM TERRITÓRIOS DE VIOLÊNCIA URBANA¹

“ALL HERE IS POETRY”: CULTURAL PRAGMATICS AS PARTICIPANT RESEARCH WITH SOCIAL MOVEMENTS AND YOUTH GROUPS IN TERRITORIES OF URBAN VIOLENCE

Claudiana Nogueira de Alencar²

RESUMO: Com o objetivo de enfrentar a violência contra as juventudes, o “Programa Viva a Viva: circuitos de linguagem, paz e resistência da juventude negra da periferia de Fortaleza” tem procurado fortalecer os movimentos sociais e coletivos culturais juvenis da periferia de Fortaleza. Este trabalho tem como ponto de partida as cartografias das práticas políticas dos jovens da periferia realizadas no Viva Palavra, utilizando-se da pragmática cultural como pesquisa participante. Ao analisar os dados presentes nessas cartografias, percebemos que os diversos coletivos e movimentos sociais da periferia agregam sentidos de afeto às formas construídas que se articulam para criar localidades/translocalidades urbanas.

Palavras-chave: Pragmática Cultural; Pesquisa participante; Movimentos sociais; Juventude; Violência urbana.

ABSTRACT: In order to confront violence against the youth, the “*Viva a Palavra* Programme: language circuits, peace and black youth resistance in Fortaleza’s periphery” has aimed to strengthen social movements and cultural groups of the periphery youth of Fortaleza. This work has its starting point at the cartographies of political practices used by the periphery youth realised inside the *Viva a Palavra*, using the cultural pragmatics as participant research. After analysing the data found in these cartographies, it was noticed that the many groups and social movements add affection meanings to the constructed forms that are articulated to create urban locations/translocations.

Keywords: Cultural pragmatics; Participant research; Social movements; Youth; Urban violence.

¹ Artigo recebido em 24/03/2019 e aceito em 20/06/2019.

² Doutora em Linguística, na área de Semântica/ Pragmática, pela Unicamp; professora do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSILA) e no Mestrado em Educação e Ensino (MAIE) da UECE. E-mail: clauinoce@gmail.com.



Introdução

Com o objetivo de enfrentar a violência contra as juventudes, o “Programa Viva a Palavra: circuitos de linguagem, paz e resistência da juventude negra da periferia de Fortaleza”³ tem articulado ensino, pesquisa e extensão para produzir cartografias das gramáticas culturais das juventudes da periferia de Fortaleza em seus diversos jogos de linguagem (saraus, contação de histórias, batalhas de rap, slam, círculos de leitura, círculos de paz etc). O intuito do programa é de 1) lutar contra o extermínio da juventude, como demanda dos movimentos sociais e coletivos culturais que atuam em territórios de violência; 2) atravessar a rua que separa a universidade das comunidades que a circundam, que separa os saberes acadêmicos dos saberes populares, atravessando também as fronteiras disciplinares por meio da transdisciplinaridade (ALENCAR, 2019) e 3) buscar a horizontalidade entre os envolvidos nos projetos do Programa por meio de metodologias participativas, cooperativas e colaborativas. Esses três princípios seriam constitutivos de uma pragmática cultural, uma proposta de pesquisa participante e interventiva, sob a perspectiva da nova pragmática (RAJAGOPALAN, 2010; SILVA, FERREIRA; ALENCAR, 2014). Tomo como ponto de partida para a escrita deste artigo as cartografias das práticas discursivas e culturais, dos fluxos, redes e socialidades de jovens da periferia de Fortaleza, realizadas no subprojeto do Programa Viva Palavra: Palavras de Resistência.

Articulando a pragmática cultural (ALENCAR, 2014, 2017), a antropologia simétrica (LATOUR, 1994; VIVEIROS DE CASTRO, 2002) com os estudos culturais (WILLIAMS, 2007), os estudos sobre a violência urbana (ZALUAR, 1983; CALDEIRA, 2000; FELTRAN 2017) e os estudos sobre as juventudes (ABRAMO, 2005, CALVO, 2005, PAIS, 1993, GROPPPO, 2015), procuro investigar como os jogos de linguagem em práticas de política, de arte e de cultura, constituem novas formas de vida, modos de resistir e reexistir das juventudes, diante da violência urbana nas grandes cidades. A ideia é que as práticas organizativas juvenis de cultura e arte se configuram como espaços-afetos nômades que requalificam o urbano e reinscrevem as paisagens de Fortaleza, sendo preciso investigar essas práticas para compreendê-las em seu curso, para pensá-las como constitutivas de uma

³ O Programa Viva a Palavra obteve aprovação no Edital Proext/2015, vinculado ao MEC/SESu/DIPES (Convênio de Nº 824042/2015), a quem agradecemos o financiamento.



gramática de reexistência das juventudes da periferia, diante da violência urbana.

Ativismo comunitário no enfrentamento à violência urbana e à desigualdade social

A violência urbana como um fenômeno complexo nos solicita uma compreensão conjunta das relações entre economia, política e produção do espaço urbano. É assim que podemos perceber que as cidades brasileiras e latino-americanas que lideram os rankings de violência e criminalidade seguem o mesmo padrão de expansão territorial concêntrico e de desenvolvimento social excludente (ZALUAR, 1983, SANTOS, 1996, CALDEIRA, 2000). Como afirma Feltran (2017, p. 2) esse padrão está baseado “no alargamento de periferias sem infraestrutura urbana e desenvolvimento social” e na “segregação territorial forte entre ricos e pobres, produzindo acúmulo de desvantagens nas periferias e, conseqüentemente, intensificação das desigualdades”.

Assim, esse crescimento urbano concêntrico, que alimenta o crescimento da exclusão social, constitui uma lógica de desigualdades que se associa diretamente com a construção social dos chamados territórios de violência. Como afirmam Ferreira e Penna (2005, p. 161) o “território da cidade se produz, produzindo e reproduzindo as formas de violência urbana e criminalidade comandadas pelo conjunto de fatores que se materializam e se realizam nas cidades”.

Tais territórios com demandas urgentes apresentam índices de alta vulnerabilidade social, com ocupações não reconhecidas pelo ordenamento urbano oficial, inúmeras favelas, carentes de equipamentos e serviços voltados aos jovens que, cada vez mais, são expostos a situações de violência física e simbólica. Podemos então dizer que “a luta pelo uso do espaço da cidade coloca a questão da criminalidade e da violência como um problema coletivo” (FERREIRA; PENNA, 2005, p. 161)

Nesse sentido, os movimentos sociais e coletivos culturais juvenis da periferia denunciam um verdadeiro genocídio da juventude pobre e negra das periferias. Conforme o Relatório do Comitê Cearense pela prevenção de Homicídios na Adolescência (2016, p.5) “em 2015, 816 meninos e meninas de 10 a 19 anos foram mortos no território cearense, sendo 387 apenas na capital Fortaleza.” As pesquisas indicam que o Ceará é o estado brasileiro onde



mais se matam adolescentes entre 12 e 18 anos. Fortaleza é a capital mais letal para os adolescentes, com IHA (Índice de Homicídios de Adolescentes) de 10,94 mortos a cada grupo de mil jovens (BARROS et ali, 2016.).

Por um outro lado, a territorialização da violência e a denúncia da morte de jovens em territórios das periferias, com a associação direta das juventudes com violência e com a pobreza, acabam por naturalizar um outro tipo de violência: a violência linguística que constrói o estereótipo dos jovens da periferia como “bandidos” em potencial e das suas “áreas” como territórios perigosos.

A Serrinha, bairro onde está situada a sede da UECE, o campus do Itaperi, é uma região cercada de lagoas e marcada por diversas ocupações irregulares. Abrangendo áreas consideradas áreas de risco, a Serrinha tem 28.770 habitantes, 8274 domicílios particulares permanentes, sendo que metade da população tem idade máxima de até 30 anos (IBGE, 2010). Diversas são as comunidades que integram a Serrinha: Comunidade dos Buracos, Itaperi, Vila Rica, Rampa, Santa Tereza, Parque Dois Irmãos, Cruzeiro e Garibaldi.

Esta última comunidade, a Vila Garibaldi, está situada do outro lado da avenida Dr Silas Munguba, onde está localizado o Campus do Itaperi, campus principal da Universidade Estadual do Ceará. O “atravessar a rua” se dá quando a Pró-reitoria de Extensão da UECE foi convidada a participar do Abraço da Lagoa, um evento promovido pelos movimentos e entidades representativas da Serrinha: Movimento Pró-Parque Lagoa de Itaperaoba, Caravana da Periferia, o Instituto Irmã Giuliana Galli, a Associação de Moradores do Bairro da Serrinha- AMORBASE, o Movimento Hip-Hop -HGO.

O evento foi a culminância de uma série de atividades no enfrentamento à violência e em Defesa da Paz, no dia 28 de novembro, de 7:30 às 9: 30 da manhã. O Abraço da Lagoa também mobilizou a população para a revitalização da Lagoa de Itaperaoba, um importante manancial que sobrevive, situada em frente da UECE, na av Silas Munguba, mas que tem sido ameaçada devido à especulação imobiliária, que permitiu a construção de imóveis para comércios, como Lava- jatos, Casa de eventos, Postos de Gasolina e muitas construções irregulares que prejudicam a Lagoa. Além dos movimentos sociais e entidades civis, participaram do evento alunos, pais, comunidade e funcionários, professores, diretores e coordenadores da Escola Irmã Giuliana Galli. Mais de 400 crianças participaram.



O atravessar da rua Antônio Botelho para chegar à comunidade permitiu perceber que havia um enorme lixão em frente à escola Irmã Giuliana Galli. Sem espaço para lazer, as crianças brincavam naquele lixão. Naquele dia, o Abraço da Lagoa nos “abraçou”, a mim e as professoras Catarina Tereza e Patrícia Lima Verde, também professoras da Universidade Estadual do Ceará (UECE) que participaram comigo do evento. A beleza na Lagoa, as histórias dos movimentos sociais, das lutas socioambientais que têm, há mais de 20 anos, defendido a revitalização da Lagoa e sua proteção, nos afetaram.

Fomos convidadas, nós, professoras da UECE, para participarmos de uma reunião com os movimentos sociais para discutirmos as demandas da comunidade, logo após o evento. Na reunião também estava presente a professora Anna Lúcia Vieira e Silva, coordenadora do Canto - Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo. O Canto, como programa de extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC) oferecia assessoria técnica em arquitetura e urbanismo para movimentos sociais e comunidades organizadas de baixa renda. Naquela reunião foram discutidos pelos militantes e ativistas ali presentes temas ligados à violência que tem assustadoramente eliminado as juventudes, sendo apontados alguns problemas específicos da Serrinha, como a especulação imobiliária, a ausência de políticas públicas culturais e de espaços de Lazer para crianças e jovens na comunidade Guaribal. De imediato foi discutida uma proposta de construção coletiva de uma praça ecológica, uma Eco Praça a ser construída na comunidade no lugar do lixão, um projeto que o Canto, junto com o Instituto Irmã Giuliana Galli (IIGG), instituição filantrópica que coordena a escola da Vila Garibaldi, já estavam discutindo com a comunidade.

Como pró-reitora de extensão da UECE naquele ano de 2014, fui interpelada a convidar os projetos e programas de extensão da UECE a se juntarem aos movimentos sociais do bairro, às escolas e ao Canto na luta por melhores condições de vida da população da Vila Garibaldi, ou Guaribal, como é designada a comunidade por seus residentes. Nascia ali o Programa Diálogos UECE-Comunidade, articulação entre os projetos de extensão que já atuavam na Serrinha e o convite a outros programas e projetos para atuarem nas regiões vizinhas aos *campi* da universidade, estabelecendo diálogos com as comunidades do seu entorno, sempre em colaboração com os movimentos sociais dos bairros circunvizinhos. O Viva a Palavra, programa de extensão



coordenado por mim, que já atuava na comunidade Cidade de Deus, no bairro São João do Tauape, próximo ao campus Fátima, passou a atuar também na Serrinha fortalecendo as lutas comunitárias daquele bairro, vizinho ao campus sede da UECE.

Este trabalho também se constrói com o intuito de refletir sobre esse processo que se inicia em 2014 e que continua atualmente possibilitando a articulação entre os coletivos, movimentos e extensionistas militantes nas lutas contra o extermínio das juventudes da periferia e pelo direito à cidade — comunidade Guaribal e Viva a Palavra— e como suas ações se articulam como potência de reivindicação por meio de atos performativos que modificam espaços públicos e criam espaços afetos pela arte. Pretendo, a partir desta reflexão, discutir como as práticas culturais constituem gramáticas de resistência a um projeto de cidade hegemônico, violento e excludente para as juventudes da periferia.

Gramáticas de resistência na periferia

Entre 2014 e 2016, diversos coletivos articulados na comunidade Guaribal realizaram intervenções co-criativas e participativas com a intenção de qualificar os espaços públicos, por meio de mutirões que articularam universidades (UFC e UECE), movimentos e coletivos culturais com os moradores da comunidade Guaribal em processos de transformação social. Esse articulação comunidade-universidade gerou o Projeto de Transformação Ativa Praça Ecológica Guaribal. Defendo que os processos educativos, políticos e culturais vivenciados na extensão comunitária e pesquisa participante ali realizada constituem gramáticas de resistência e reexistência juvenis da periferia.

Figura 1: Projeto de Transformação Ativa



Fonte: UFC.



A partir da pragmática cultural, as práticas culturais vivenciadas nos coletivos culturais e movimentos sociais juvenis são vistas como jogos de linguagem, históricos e dinâmicos, que constroem gramáticas culturais (ALENCAR, 2014). Mas o que entendo aqui por gramática cultural?

A gramática para Wittgenstein (1989) se refere ao ordenamento histórico das formas de vida, o que significa práticas culturais reguladas. Como afirmei anteriormente (ALENCAR, 2014), não se trata de um sistema de regras sintático-semântico que constituiria a gramática de uma língua, mas sim de uma gramática pragmática. Por isso, utilizo o termo “gramática cultural”, como o fez Veena Das (2004), a partir de uma leitura antropológica do pensamento de Wittgenstein. Gramáticas culturais dizem respeito ao estabelecimento, muitas vezes invisível, de regras culturais, constituídas na historicidade de nossas formas de vida, que respondem pelo ordenamento de discursos e de subjetividades. A noção de jogo de linguagem e de gramática cultural como categorias integradas por diversos elementos históricos, sociais e econômicos na constituição dos sentidos radicaliza a ideia wittgensteiniana de linguagem como forma de vida e conduz a pragmática cultural para o diálogo com outros campos do conhecimento, como antropologia, a sociologia, a filosofia e a educação.

Então, quando me refiro a gramáticas culturais de resistência juvenis, refiro-me ao ordenamento de formas de vida juvenis, trazendo uma visão de cultura como processo, como cotidiano de significações (WILLIAMS, 2007). Como podem perceber, em alguns parágrafos utilizo “resistência” e em outros “reexistência”. A palavra Reexistência tem sido muito usada por jovens da periferia de Fortaleza, como podemos ler no trecho do Manifesto de criação do MARPE (Movimento de Arte e Reexistência Periférica), durante um sarau realizado na Praça da Cruz grande, nas proximidades da Comunidade Guaribal, no bairro da Serrinha:

Nós, povo preto e pobre da periferia, temos que REEXISTIR. Não concordamos com as propostas de superação da crise apresentadas por esses picaretas, dizemos não às reformas trabalhista e da previdência!!! (...)Temos direito a mais espaços de lazer, cultura e educação, direito a um sistema de saúde de qualidade, e mais, temos direito à cidade, criar e reinventar, ressignificar o espaço urbano



através de onde pisamos, de nossas vivências
(MANIFESTO DO MARPE).

Ao se definir como movimento de reexistência periférica, as/os jovens ressignificam os espaços urbanos em espaços de esperança (MACIEL; ALENCAR; SOUSA, 2018). Do mesmo modo, Rômulo Silva (2019, p. 21) que vivenciou as práticas poéticas do Sarau da B1, no bairro do Jangurussu, afirma que “a primeira demanda para a descolonização, portanto, é permanecer vivo. Criar formas de existências em face de uma política de morte. Um jogo entre falar da existência, tentar sobreviver, ser visto e ouvido. Criar, portanto, é re-existir”. Percebemos que ocorre um descentramento da lexia “resistência” para a sua quase homófona “reexistência”. Nesse descentramento, nas performances das juventudes, “reexistir” ganha sentidos de sobrevivência, mas também de criatividade, invenção. Esse último sentido foi construído na proposta cartográfica de Deleuze: E o que é resistir? Criar é resistir (DELEUZE; PARNET, 2004).

Como explicita Gorczeski (2017, p. 9): “Resistir, neste caso, recebe outro sentido distinto do tradicional modo de entender esse termo- como oposição entre forças, investindo na polarização e nos binarismos, ou ainda como ideia de não ceder, não desistir de algo”. E continua delineando o verbo resistir como de provocar encontros, de mobilizar afetos potentes, de inventar outros mundos. É nesse sentido de resistência como inventividade que mergulhamos para pensar nas gramáticas de reexistências. As gramáticas são formas de recentramento, de estabilização provisória dos sentidos na invenção criativa de novas formas de vida. Gramáticas culturais são coordenações de ações consensuais. Como Maturana relacionou o nosso linguajar “com coordenações de ação, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenação de ações consensuais” (MATURANA, 2002, p. 20), podemos entender que sendo a linguagem “um operar de coordenações de ações” (MATURANA, 2002, p. 20) que se estabelecem de forma consensual entre os envolvidos no processo de conversar, a gramática cultural diz respeito ao estabelecimento (estabilizações) das linhas consensuais dessas ações (performances) languageiras.

Nas performances dos movimentos sociais e coletivos periféricos, a palavra juventude também é descentrada e recentrada, sendo mobilizada para outros modos de significar a juventude, tematizando essa categoria como um processo dinâmico, ao relacioná-la com os modos de ação da



comunidade. Como nos disse um jovem da comunidade: *ser jovem é participar das lutas da comunidade, não deixar o ânimo desaparecer*. Essa fluidez de sentidos também está presente nos discursos teóricos sobre juventude.

Os estereótipos e representações negativas da juventude passam pelo próprio uso da categoria "juventude", que, contemporaneamente, tornou-se uma palavra perigosa (ALENCAR; CARVALHO, no prelo). As caracterizações de juventude elaboradas pela Sociologia, Antropologia, Psicologia e Educação nos oferecem parâmetros diversos, complexificando as análises e gerando uma polissemia de sua compreensão (BOURDIEU, 1984; MAFFESOLI, 1987; BAUMAN, 1999). As teorias críticas contribuíram não só para desmistificar a noção de uma juventude universal, relacionando-a às distintas possibilidades de vivências, segundo a classe, a etnia, o gênero ou outra, e ainda desnaturalizando os elementos puramente biológicos na demarcação das fases da vida, evidenciando a relação das instituições sociais como escola, família e trabalho, na demarcação dessas fases (GROPPO, 2015).

A ênfase nas diversas intersecções que atravessam a categoria "juventude" torna necessária a utilização da palavra sempre no plural: "juventudes". O uso do plural pretende dar conta não apenas dos diversos modos de vida juvenis, mas também das imensas desigualdades (desigualdades de classe, desigualdades regionais, de gênero, desigualdades étnico-raciais, etc.) que marcam esses modos de vida. As ameaças às juventudes são identificadas em diversas investigações e em textos tanto de autores latino-americanos (ABRAMO, 2005, GROPPPO, 2015), quanto de autores europeus (CALVO, 2005, PAIS, 1993).

Nesse sentido, é preciso estudar os modos de vida juvenis e para a produção de seus territórios de existência; territórios que reclamam uma cartografia que supere tanto o seu apagamento, enquanto cidade informal, do planejamento de políticas públicas, quanto à hegemonia discursiva dos mapas socialmente esmagadores traçados sobre as juventudes nas páginas policiais da grande mídia. É preciso tecer mapas a partir das rotas culturais juvenis das periferias, conhecer seus jogos de linguagem, escutar a sua perspectiva, ouvir suas dores, suas angústias e indecisões. Mais do que isso, é preciso reconhecer-lhes a voz, seus movimentos para sobreviver e ressignificar suas vidas; é preciso dar-lhes a palavra.



Linhas cartográficas: coordenações de performances consensuais

No curso das ações dos coletivos e movimentos juvenis da Serrinha, percebemos o movimento rizomático dos ativistas, no que diz respeito à profusão de jogos de linguagem em um mesmo coletivo como, por exemplo, o movimento político cultural Ensaio Rock que acolhia na praça da Cruz Grande, não apenas *shows* de *rock and roll*, mas também batalhas de *rap* (enquadro *rap*) e abria espaço também para o *reggae* ou para outras linguagens. O coletivo era um híbrido de militantes e artistas que se congregavam em torno dos saraus. Esse hibridismo é umas das linhas consensuais dos movimentos juvenis da periferia de Fortaleza.

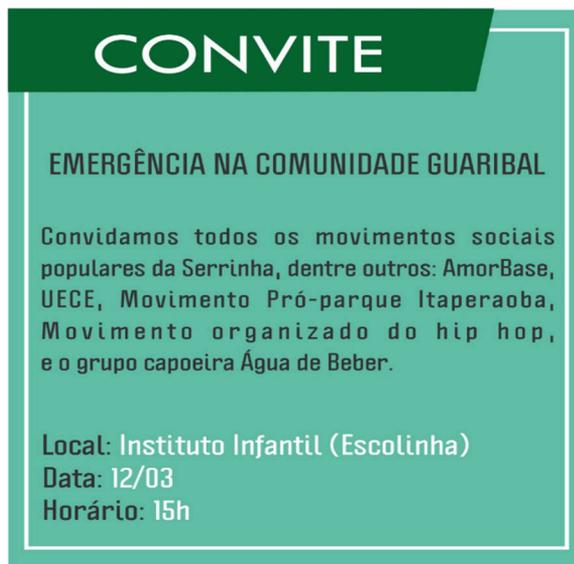
Uma das outras regras gramaticais desses movimentos e coletivos juvenis é a translocalidade: jovens do Ensaio do Rock pertencem também ao Enquadro Rap. Jovens do Enquadro Rap, por sua vez também fazem parte dos Círculos Populares. Militantes dos Círculos Populares também atuam na Associação de Moradores no Bairro da Serrinha (AMORBASE) e alguns ativistas da AMORBASE também coordenam o Movimento Pró-Parque Lagoa de Itapearoba. São consensuais as ações de deslocamentos de jovens de um movimento ao outro, fragmentando-se em vários compromissos políticos e culturais. Esses deslocamentos permitem que os/as jovens constituam relações de afetos, construindo amizades e respeito por onde passem. Nesse movimento para além da construção discursiva, que qualifica espaços urbanos por suas ações culturais, os jovens constituem novos espaços de afeto em seus deslocamentos. Os coletivos costumam reforçar uns aos outros em seus eventos e para isso se deslocam por vários movimentos e coletivos juvenis. Chamo essas rotas rizomáticas de translocalidades.

Um outro ponto de estabilização de sentidos nessa gramática cultural é a *horizontalidade* nas ações. Com o transcórrer das ações extensionistas, da atuação dos atores acadêmicos do Viva a Palavra em todos os eventos da comunidade, seja em momentos de luta, como manifestação, reuniões nas secretarias de Infra-estrutura e de Meio-Ambiente da Prefeitura Municipal de Fortaleza, seja em momentos de festa, como saraus, inauguração do Cursinho Popular; seja em momentos de tristezas com a morte de pessoas da comunidade, ou ainda em assembleias e reuniões internas desse coletivo de forças, fomos construindo um plano comum, um plano existencial (PASSOS, 2015), a partir do qual nos tornamos companheiros, amigos. Vejam o cartaz de convocação dos movimentos no



qual a universidade é situada na mesma posição dos movimentos sociais, uma marca dessa horizontalidade:

Figura 2 - Convite Reunião Serrinha



Fonte: Movimento Pró-Parque.

Figura 3 - Lixo na Vila Garibaldi



Fonte: Foto por Catarina Oliveira.

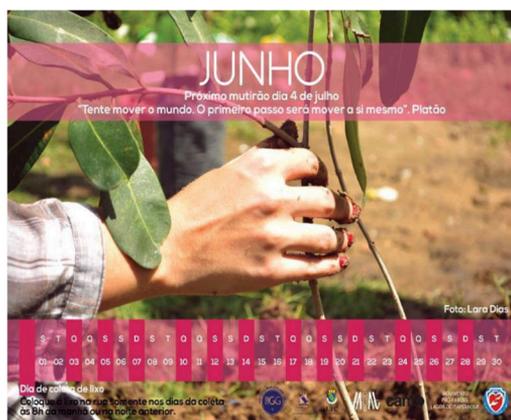
Tal plano em comum é resultado do caminho metodológico da pesquisa-intervenção em pragmática cultural. Nessa perspectiva, a pesquisa participante que mapeia processos e segue fluxos, como a abordagem metodológica cartográfica, é coerente com uma perspectiva de pesquisa



simétrica, a partir da qual a/o pesquisador/a se coloca como parte do processo de pesquisa, sendo também avaliado pelos interlocutores participantes da pesquisa (LATOIR, 1994; VIVEIROS DE CASTRO, 2002). Nesse caso, as próprias performances no ato de pesquisar se tornam também objeto de reflexão (BAUMAN; BRIGGS, 1990). Nesse plano comum, inclusive o caminho, o trilhar metodológico é construído ao caminhar.

No processo de pesquisa-intervenção na comunidade Guaribal, práticas educativas foram vivenciadas por meio da construção de mutirões e saraus em que discutíamos, coletivamente, a construção de uma praça ecológica, no espaço entre ruas, em frente à Escola Irmã Giuliana Galli, onde as pessoas jogavam lixo que se acumulava no caminho das crianças para a escola. Nesse processo, os diversos coletivos, instituições e movimentos participaram de inúmeras reuniões com a prefeitura para retirada do lixo de frente da escola, no local onde seria a praça. Para isso, o grupo de design Varal projetou diversas lixeiras para colocar no lugar onde o lixo era jogado no chão pela população. Também realizamos a produção coletiva de um calendário cujas folhas eram distribuídas mês a mês, com as fotos das pessoas da comunidade que participavam do mutirão anterior e com informações sobre a coleta do lixo e datas dos próximos mutirões.

Figura 4 - Calendário



Fonte: UFC e UECE.

Chegamos, professores e estudantes dos diversos projetos de extensão das duas universidades (UECE e UFC) em um determinado sábado de mutirão e todo o lixo havia sido retirado. Perguntamos assustados: quem



retirara o lixo? Finalmente os setores da Prefeitura atenderam aos nossos apelos? Não, a própria se encarregara de retirar todo o lixo. as pessoas adentraram toda a madrugada trabalhando para retiraram o lixo e depois vigiaram por toda a noite e manhã para que ninguém mais jogasse lixo no local. No muro, as inscrições em grafite: “Favela e Guaribal na Paz de Deus” “Mantenha a Comunidade limpa”. O que vimos realmente nos animou. Realmente nos encheu de esperança ao vermos a força da comunidade. A mesma determinação foi demonstrada quando um morador nos disse: “Limpamos o lixo para fazermos um campinho de futebol aqui”. Ao que um participante do projeto de extensão Canto respondeu: “esse local, no projeto, é o local onde colocaremos as lixeiras”. Realmente, foi tomado bastante tempo de algumas reuniões para discutir essa questão das lixeiras. No entanto, os moradores reivindicaram: “se tiramos o lixo, não queremos que nenhum lixo seja colocado aqui, nem em lixeira, nem em nada”.

Ao tentar teorizar a respeito da linguagem como ação, como performance, Austin procura mostrar que os atos de fala são formas de realizarmos ações pela linguagem. Quando dizemos algo (atos locucionários), fazemos algo por esse dizer (atos ilocucionários, tais como perguntar, afirmar, reclamar, opinar etc). Esses atos, por sua vez, provocam efeitos, como convencer, comover, obrigar, etc (atos perlocucionários). Podemos assim compreender que utilizar a fala para se manifestar, para exercer ou reivindicar direitos é um ato de fala ilocucionário exercitivo, como inicialmente classificou Austin, em seus primeiros arroubos taxonômicos⁴.

A performance do morador da comunidade em seu ato ilocucionário exercitivo, ao reclamar o direito dos próprios moradores de definirem os espaços e de espontânea e autonomamente resolverem seus problemas (como a questão do lixo), reordena todo o curso de ações das lideranças locais e dos participantes das universidades. A dimensão macro daquele ato significava a reorganização do fluxo de ações dos ativistas da comunidade e da universidade. Como efeito perlocucionário, o plano inicial foi então remodelado e recomeçamos o projeto de transformação ativa a partir daquela realidade.

⁴ Austin não leva adiante a tentativa de classificar os atos de fala ilocucionários. Ele parece querer demonstrar, pela tentativa e impossibilidade de classificação, que a vagueza e a imprevisibilidade são constitutivas da linguagem (ALENCAR, 2009; RAJAGOPALAN, 2010).



Desse modo, entendemos que os movimentos da experiência cartográfica, as performances dos atores em seus atos de fala micro e macro, modificam o desenho inicial do plano de ações, fazendo emergir uma nova paisagem na comunidade Guaribal, com novas formas, novos mapas, novas palavras e novos afetos.

Figura 5 - Grafiti Guaribal e favela



Fonte: Instituto Irmã Giuliana Galli.

A lexia “paz” é frequentemente utilizada como um contraposição aos discursos que naturalizam a periferia como um lugar de violência e a juventude como violenta. O descentramento desses sentidos de periferia e juventude é percebido na performance poética de Edmar Eudes, o poeta da Serrinha, durante o Sarau de luta, realizado na Comunidade Guaribal::

*Me desculpe senhor Repórter,
hoje a praça está em graça!..
Não tem dor
Não tem desgraça
Nem há corpos pelo chão
Não há choro
Não há luto,
É um sossego absoluto
No embalo da canção!
Tudo aqui é poesia,
É seresta e cantoria,
Muito rock e baião.
Me desculpe senhor repórter,
Hoje a noite aqui é bela,
Não tem nada pra sua tela,
Meu três-oito é um violão*

O ato de fala comportamental “me desculpe” traz a performance irônica que recontextualiza sentidos, constituindo a localidade “periferia” como lugar de arte e cultura, sendo a praça esse espaço-afeto. O macro ato poema atua como uma contrapalavra, provocando descentramentos aos sentidos que associam “periferia” e “violência”, sentidos propagados pelos programas policiais que espetacularizam as ações violentas que ocorrem nos grandes centros urbanos. O poeta Edmar Eudes, presidente da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha, nos deixou recentemente, mas sempre esteve conosco em todas as lutas e manifestações da comunidade Guaribal. Ao poeta nossa homenagem no título e ao finalizar esta análise.

Tudo aqui é poesia! Reflexões finais

Percebemos que os diversos coletivos e movimentos sociais de juventude da periferia agregam sentidos de afeto às formas construídas que se articulam fortemente para criar localidades urbanas. Em suas práticas linguísticas de arte que inventa afetos (GORCZEWSKI, 2017), vimos uma Fortaleza plural e diversificada em contraste com a cidade violenta que é construída nas páginas da grande mídia. Nos diversos jogos de linguagem, os coletivos e movimentos sociais juvenis reivindicam uma nova territorialidade. Em enunciados como “Toda periferia é um centro” (Baticum, sarau Okupação) e “a favela que é linda e que é bela, não é só desgraça” (Mc Diego Martins), percebemos que espaços passam a ser diferenciados como “espaços-afetos”, e não apenas “por condições variáveis da natureza e da sociedade” (FERREIRA E PENNA, 2005, p. 157), alterando assim a sua configuração territorial. Como nos diz o grande geógrafo Milton Santos (1996), a configuração territorial possui “uma existência material própria, mas a sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelas relações sociais” e essa rede de relações expressa uma “configuração geográfica” (SANTOS, 1996, p. 51).

Na perspectiva da pragmática cultural, as análises das performances têm demonstrado que as práticas culturais juvenis se configuram como espaços-afetos que requalificam o urbano e reinscrevem as paisagens de Fortaleza, sendo preciso investigar essas práticas para compreendê-las em seu curso.

É a partir desta perspectiva que podemos entender o lugar da linguagem na constituição histórica de problemas sociais, políticos, econômico-culturais provenientes da lógica de violência. A perspectiva



pragmática aqui proposta permite o estabelecimento de uma interconexão dialógica com as teorias linguísticas que defendem uma abordagem socioconstrucionista, antiessencialista e performativa da linguagem acionando uma ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2009) no tratamento dessa questão social tão contingente, dinâmica e complexa, que é a violência.

Assim, pudemos perceber que, os coletivos culturais e movimentos sociais da periferia constituem performances na construção das localidades como espaços afetos em atos em jogos de linguagem como reuniões, manifestações, saraus. A produção da localidade (APPADURAI, 1997), como uma dimensão da vida social, uma estrutura de sentimentos e em sua expressão material de vivência da "co-presença" pode ser vista a partir da concepção de linguagem como forma de vida, "no sentido de que localidades são mundos da vida constituídos por associações relativamente estáveis, histórias relativamente conhecidas e compartilhadas e espaços e lugares reconhecíveis e coletivamente ocupados" (APPADURAI, 1997, p. 33).

Das cartografias já realizadas, percebemos as formas variadas de organização e sociabilidade políticas das juventudes da periferia que são constitutivos de gramáticas de reexistência. Nessa direção, os estudos sobre a juventude, que se dedicam às etnografias das organizações juvenis (WINKIN, 1998; MAFFESOLI, 1987) salientam a importância das sociabilidades juvenis vivenciadas em organizações sociais, políticas e culturais, com destaque para as experiências de reconhecimento, de partilha de valores e oportunidades de consumo, negadas pela segregação e exclusão. Desse modo, associamos a problemática da violência à questão da exclusão social e com o objetivo de se pensar o domínio dos recursos linguísticos como um modo de inclusão social que torna possível as novas formas de sociabilidades e a oportunidade de empoderamento juvenil, por vias que superem as ofertas sedutoras da cidade ilegal e as práticas sociais hipervalorizadas pelo chamado crime-negócio (ZALUAR, 1990, 1993, 2012).

Analisar as novas formas de sociabilidade juvenis pela prática da palavra que constitui a cultura, o diálogo, pode contribuir para a superação dos conflitos sociais que são iniciados pelos discursos violentos (SILVA; ALENCAR, 2013). A ideia da linguagem como ação social (AUSTIN, 1962 [1990]) e dos jogos de linguagem (WITTGENSTEIN, 1989) com suas gramáticas culturais podem nos ajudar a contribuir para a compreensão dos modos de



participação, de organização das juventudes, fortalecendo o engajamento juvenil em movimentos sociais e culturais na comunidade.

Reconhecemos, outrossim, que a conquista da palavra não é tudo: outros aspectos, como a infraestrutura econômico-social e as relações psicológicas pessoais e familiares devem ser considerados no enfrentamento da violência. No entanto, as contribuições do papel organizador e emancipatório das práticas linguísticas devem ser reconhecidas como um elemento fundamental para a capacidade da interação social, para a aquisição de tecnologias inclusivas, e, sobretudo, para a participação efetiva dos atores sociais em novas formas de existência menos desiguais.

Referências

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: BRANCO, P. M. (org.). **Retratos da juventude brasileira**. Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

ALENCAR, C. N.; CARVALHO, S. M. G. Juventude(s): enfrentamentos e re-existências. In: THEMELIS, S. (org.). **Palavras perigosas** (no prelo).

ALENCAR, C. N. V Marcha da Periferia: recontextualizações de sentidos de paz e gramáticas de resistência na luta contra o extermínio de crianças e jovens em Fortaleza. In: COSTA, M. F. V.; PEREIRA, J.A.; SILVA, M. S. ASTIGARRAGA, A.; SANTOS, N. A. C. (org.). **Infância e relações etnoraciais em pesquisa**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2017, p. 246-266.

_____. Pragmática cultural: uma visada antropológica sobre os jogos de linguagem. In: SILVA, D. N.; MARTINS FERREIRA, D. M.; ALENCAR, C. N. (org.) **Nova pragmática**. Modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014, p. 78-100.

_____. **Por uma pragmática cultural**: cartografias descoloniais e gramáticas culturais em jogos de linguagem do cotidiano. Projeto de Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2013.

_____. **Programa Viva a Palavra circuitos de linguagem, paz e resistência da juventude negra na periferia de Fortaleza**. Projeto de pesquisa. Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2014.

_____. **Linguagem e medo da morte**: uma introdução à linguística integracionista. Fortaleza: EDUECE, 2009.

APPADURAI, A. Soberania sem territorialidade: notas para uma geografia pós-nacional. **Novos Estudos Cebrap**, 1997, 33-46.



- AUSTIN, J. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990 [1962].
- BARROS, J. P. P.; ACIOLY, L. F.; RIBEIRO, J. A. D. Re-tratos da juventude na cidade de Fortaleza: direitos humanos e intervenções micropolíticas. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 115-128, jan./jun. 2016.
- BARROS, J. P. P.; PAIVA, F. F. S.; RODRIGUES, J. S.; SILVA, D. B.; LEONARDO, C. dos S. Pacificação nas periferias: discursos sobre as violências e o cotidiano de jovens em Fortaleza. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 9, p. 117-128, 2018.
- BARROS, R. D. B.; PASSOS, E. A experiência cartográfica e a abertura de novas pistas. In: Eduardo Passos; Virginia Kastrup; Silvia Tedesco. (org.). **Pistas do método de cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 7-14.
- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. L. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. **Annual Review of Anthropology**, v. 19, Bernard J. Siegel, Ed. Palo Alto, Annual Reviews, Inc, 1990.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- CALDEIRA, T. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- CALVO, E. G. El envejecimiento de la juventud. **Revista de Estudios de Juventud**, v. 71, n. 1, p. 11-19, 2005.
- CEARÁ. **Cada Vida Importa: Relatório final do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência**. Fortaleza, 2016.
- DAS, V. et al. (orgs.) **Violence and subjectivity**. Berkeley: University of California Press, 2004.
- DELEUZE, G. A literatura e a vida. In: _____. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 2011, p. 11-17.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, Editora da UnB, 2001.
- FELTRAN, G. A atualidade de A espoliação urbana. In: A espoliação urbana: impactos e desdobramentos (Debate), Ciclo "Cebrap 50 anos, obras fundamentais". **Novos Estudos Cebrap**, 2017.
- FERREIRA, I. C. B.; PENNA, N. A. Território da violência: um olhar geográfico sobre a violência urbana. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, n. 18, p. 155-168, 2005.



FREITAS, G. J. ; PAIVA, L. F. S. Ecos da violência nas margens de uma sociedade democrática: o caso da periferia de Fortaleza. **Sociedade e Cultura**, v. 1, p. 115-128, 2016.

GORCZEWSKI, D. (org). **Arte que inventa afetos**. Fortaleza, Editora da UFC, 2017.

GROPPO, L. A. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, v. 12, n. 1, p. 4-33, jan./jul., 2015.

LATOURETTE, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. 2. Ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

MACIEL, T. W. N.; ALENCAR, C. N.; SOUSA, A. O. B. Entextualizações em eventos de letramentos de arte e reexistência das juventudes: ressignificar para reexistir em contextos periféricos. **Revista ABPN**, v. 10, p. 651-676, 2018.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**. O declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2002.

MOURA, R. **Mapa da criminalidade e da violência em Fortaleza**: Perfil da SER IV Disponível em: http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_IV.pdf. Acesso em: 11 nov. 2017.

PAIS, J. M.. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PASSOS, E. et al. (orgs.) **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RAJAGOPALAN, K. **Nova pragmática**: fases e feições de um fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, D. N.; ALENCAR, C. N. A propósito da violência na linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 55, n. 2, p. 129-146, jul./dez. 2013.

SILVA, R.; FREITAS, G. J. Práticas poéticas: juventude, violência e insegurança em Fortaleza. **Tensões Mundiais**, v. 14, n. 26, p. 129-155, jan./jun. 2018.

SILVA, R. **Rede de afetos**: práticas de re-existências poéticas na cidade de Fortaleza (CE). 2019. 212f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.



SILVA, D.; MARTINS FERREIRA, D.; ALENCAR, C. **Nova pragmática**. Modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, p. 23-71, 2009.

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

SOUZA, F. **Ceará sob ataque**: como facções locais e nacionais se juntaram para dominar o crime no Estado. BBC News Brasil, São Paulo, 08 jan, 2019.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. **Mana**, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

WINKIN, Y. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Papiрус: Campinas, 1998.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1989 (Os Pensadores).

ZALUAR, A. Condomínio do Diabo: as classes populares urbanas e a lógica do ferro e do fumo,. In: PINHEIRO, P. S. (org.). **Crime, violência e poder**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

_____. Teleguiados e chefes: juventude e crime. **Religião e sociedade**. ISER., v. 15, n. 1, p. 54-67, 1990.

_____. A criminalização de drogas e o reencantamento do mal. **Revista do Rio de Janeiro**. UERJ/Ayuri., v. 1, n. 8, p. 8-15, jan./jun. 1993.

_____. Juventude Violenta: Processos, Retrocessos e Novos Percursos, **Dados**, v. 55, p. 327-365, 2012.



BREVES ANÁLISES DO DISCURSO SOBRE LGBT NA IMPRENSA¹

BRIEF ANALYSIS OF THE DISCOURSE ON LGBT PRESS

Iran Ferreira de Melo²

RESUMO: Este estudo consiste na análise de como homossexuais – lésbicas e gays –, bissexuais e pessoas transgêneras – travestis, transexuais e intersexuais – (LGBT), indivíduos historicamente excluídos de seus direitos sociais, são representados/as no jornal impresso de maior circulação do Brasil, a *Folha de S. Paulo*. O material que serviu de *corpus* ao trabalho foi composto por notícias sobre a realização do evento denominado *Parada do Orgulho LGBT*, ação coletiva organizada na cidade de São Paulo por pessoas que defendem a garantia da igualdade de direitos a LGBT.

Palavras-chave: LGBT; *Folha de S. Paulo*; Representação dos atores sociais.

ABSTRACT: This study consists in the analysis about how homosexuals – lesbians and gays –, bisexuals and transgender people – transvestites, transsexuals and intersex – (LGBT) individuals historically excluded from their social rights, are represented in the printed newspaper with the largest circulation from Brazil, *Folha S. Paulo*. The material that composed the *corpus* of work was comprised of news about the event called *LGBT Pride Parade*, collective action organized in São Paulo city by people who defend the assurance of equality rights to LGBT.

Keywords: LGBT; *Folha de S. Paulo*; Representation of Social Actors.

Contextualizando a estória

Na perspectiva de um enquadre crítico sobre a linguagem, o enfoque de uma investigação dita científica foge à ideia positivista de tomar a sociedade como fato objetivo e o uso da linguagem como sua projeção. Mais do que isso, abordagens desse tipo concebem que o significado linguístico é inseparável dos sistemas de ideologia e que ambos dependem da estrutura social (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2004). Assim, esse enquadre aponta para o entendimento de que a Linguística contemporânea precisa desconstruir os significados tomados como óbvios ou as agendas ocultas presentes nos

¹ Artigo recebido em 25/04/2019 e aceito em 22/06/2019.

² Doutor pela USP; professor de Língua Portuguesa da UFRPE. E-mail: iranmelo@hotmail.com.



textos, expondo elementos indiciais reprodutores da organização social, que privilegiam certos grupos e indivíduos em detrimento de outros, por meio de formas institucionalizadas de ver e avaliar o mundo (ideologias) ou pela preservação de poderes de grupos dominantes (hegemonia), uma vez que “a linguagem projeta, permanentemente, relações e estruturas sociais, de acordo com os desejos dos participantes, em regra os do(s) participante(s) mais poderosos” (PEDRO, 1997, p. 33). Nesse sentido, como resposta ao irrecusável compromisso que nos cobra a vida hodierna, suas práticas e seus discursos, é imperativo partir dessa perspectiva crítica para reinventar o modo como tradicionalmente pensamos a relação entre a sociedade e a linguagem, exigindo “do cientista em geral (e do linguista, em particular) procurar ver ‘com novos olhos’ os fatos, porque é destas novas visadas que a ampliação do conhecimento acaba por surgir” (BORGES NETO, 2004, p. 08).

Nessa seara, enquadra-se o trabalho de pesquisa que originou este texto, cujo objetivo consiste em analisar a função do discurso na construção de representações sobre um coletivo de pessoas que secularmente está à margem da história oficial, sendo desvalido de elementares direitos sociais e humanos em todo o mundo: *mulheres e homens homossexuais – lésbicas e gays – e bissexuais, bem como pessoas transgêneras – travestis, transexuais –, intersexuais e não-binárias* (LGBT). Desenvolvi, nesse estudo citado, a análise da representação de tais atores, realizada em notícias do jornal brasileiro *Folha de S. Paulo*, publicadas de 1997 a 2012 e que tematizam uma atividade de militância social organizada por esses indivíduos, a *Parada do Orgulho LGBT de São Paulo*.

Mostrarei aqui, num recorte desta pesquisa, em que datas as notícias foram publicadas e qual o grau de visibilidade por ocorrência de publicação, a fim de que possamos aferir o grau de adesão e negligência quanto ao acontecimento público que é a Parada. Em função disso, foi importante saber: (1) se a Folha apagou completamente a existência da Parada da pauta do jornal tanto no dia em que o evento ocorreu quanto na véspera desse dia; (2) se esse jornal publicou, sequer, alguma notícia sobre o evento numa dessas ocasiões; ou (3) se esse periódico transformou a Parada em fato noticioso que deve ser acompanhado integralmente, suitando-o em notícias de dias subsequentes. Essa gradação de realizações no jornal classifiquei, para fins de registro nos dados, em três tipos: Apagamento (1), Registro Parcial (2) e Registro Total (3).



Além disso, exporei se as notícias possuíam estrutura de Resumo na capa, como Manchete, Abertura, chamada e Foto-legenda. Com isso, observei as ocorrências (ano, data) e as frequências dessas estruturas, assim também apresentaremos como esse procedimento ajuda a identificar o grau de visibilidade dado ao evento, de acordo com a escolha em colocá-lo num plano de destaque no jornal (na capa) isto é, como um dos fatos noticiosos mais importantes da edição. Essa localização funciona como um processo de tematização do conteúdo a ser lido no jornal inteiro, pois aponta um modo de produção semiótica que revela, por sua posição na camada mais externa do suporte (ou seja, na camada mais imediata de leitura), a escolha de um lugar de acesso. Em outras palavras, a seleção da notícia para a capa do jornal permite um contato mais direto com o/a leitor/a (muitas vezes, salientado por imagens coloridas, letras maiores e mais destacadas). Se a notícia for apresentada na capa (por qualquer que seja a estrutura), garantirá mais visibilidade, pois, desse modo, será apreendida não apenas por quem ler o relato, mas também por quem não optar por abrir e folhear o veículo.

Tecido histórico e teoria-mestra de análise crítica de discurso para o estudo

Sob uma abordagem dialética entre a linguagem e o funcionamento estrutural da sociedade e segundo os padrões de uma ciência crítica, surgiu, nas últimas décadas, um programa de pesquisas que parte do princípio de que a análise linguística pode contribuir como precioso instrumento para o estudo das relações de poder que se manifestam discursivamente e geram desigualdades no acesso a bens materiais e simbólicos da sociedade atual (VAN DIJK, 2008). Trata-se da perspectiva de estudos linguísticos denominada Análise Crítica do Discurso (ACD), abordagem que não corresponde em si a uma disciplina da Linguística (nos moldes da Linguística de Texto, Sociolinguística, Análise da Conversação, entre outras), mas a uma forma de investigação que linguistas já filiados a diferentes disciplinas assumem ao analisar a linguagem, oferecendo suporte científico para o questionamento de problemas sociais que engendram poder por meio da manutenção e transformação de representações, identidades, sistemas de crença e conhecimento e relações sociais (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003; LEAL, 2009; MAGALHÃES, 2010).



A gênese desse paradigma de pensamento resultou da publicação, em 1984, do primeiro livro sobre racismo escrito pelo linguista holandês Teun van Dijk, *Prejudice in Discourse*, e das obras *Language and power* e *Language, power and ideology*, respectivamente de autoria do britânico Norman Fairclough e da linguista Ruth Wodak, ambas lançadas em 1989. No entanto, o termo “análise crítica do discurso” foi usado pela primeira vez por Norman Fairclough, então professor da Universidade de Lancaster, em um artigo intitulado *Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis*, publicado no periódico *Journal of Pragmatics* em 1985.

Podemos dizer que, muito além de uma proposta estritamente científica da linguagem, a ACD corresponde a uma abordagem crítica que ultrapassa o seio das entidades de pesquisa, para compreender, desvelar e opor-se às desigualdades sociais de todos os tipos (VAN DIJK, 2005), assumindo o ponto de vista de uma abordagem preocupada em construir ações de fortalecimento da consciência daqueles/as que se encontram em situação de subalternidade (SPIVAK, 2000). Ela se ocupa dessas questões partindo de uma perspectiva que seja coerente com o que é melhor para os interesses dos grupos dominados e reflete sobre as experiências e opiniões dos membros desses grupos, contrapondo-se aos vários tipos de opressão e avaliando os problemas que levam as pessoas a se tornarem subalternas (VAN DIJK, 2005).

Resultados

Quanto ao grau de visibilidade do evento por ocorrências da notícia de acordo com ano e data de publicação, percebi que a Parada foi reportada pela *Folha de S. Paulo* em todos os anos que aconteceu, ainda que esse evento tenha passado por mudanças estruturais significativas, que geraram diferentes modos de visibilidade. Diante disso e considerando que outros estudos, a exemplo de Melo (2010), já têm comprovado o fato de ações coletivas lúdicas de LGBT nem sempre serem alvo da agenda dos maiores jornais no Brasil, a Folha se apresenta como um canal de alta visibilidade quanto às ocorrências de publicações sobre a Parada de São Paulo.

Das dezesseis edições da parada paulistana, onze foram noticiadas pela Folha no dia em que aconteceu o evento e na data posterior (trata-se das edições realizadas de 1999 a 2007, em 2009 e em 2012), ou seja, com Registro Total – segundo o nosso recorte de pesquisa –, inclusive apresentando



detalhamento de informações contidas no Relato. As outras cinco edições serviram de pauta do jornal em apenas um desses dois dias, isto é, com Registro Parcial: na data em que se realizou o evento (as edições de 1997 e 2008) ou no dia seguinte (1998, 2010 e 2011). O quadro a seguir reúne esses dados, destacando com sombreamento as linhas que discriminam o Registro Parcial.

Quadro 1. Registro das ocorrências de notícias sobre a Parada

Edições da Parada	Ano	Data de publicação
1ª	1997	28/06
2ª	1998	29/06
3ª	1999	27/06 28/06
4ª	2000	25/06 26/06
5ª	2001	17/06 18/06
6ª	2002	02/06 03/06
7ª	2003	22/06 23/06
8ª	2004	13/06 14/06
9ª	2005	29/05 30/05
10ª	2006	17/06 18/06
11ª	2007	10/06 11/06
12ª	2008	25/05
13ª	2009	14/06 15/06
14ª	2010	07/06
15ª	2011	27/06
16ª	2012	10/06 11/06

Fonte: Produção do autor.



A variação de ocorrência de notícias sobre a Parada nesses anos em que tal evento se deu – ora duas publicações, ora uma – possui inúmeras razões que não analisamos. No entanto, podemos inferir possibilidades. Os dois primeiros anos talvez tenham recebido apenas uma matéria porque a proposta de Paradas LGBT era nova no Brasil e não tinha ainda grande adesão da população, a ponto de se sobressair entre os já variados eventos de contestação pública que se realizavam na avenida Paulista. Além disso, a ordem de discurso reivindicatória predominante nos primeiros anos (principalmente nas duas edições iniciais) era construída semioticamente por formações de discursos característicos da militância política (*stricto sensu*), mormente da militância de esquerda – faixas, cartazes, bandeiras, palavras de justiça, clamor por democracia –, o que não diferia de outros tipos de protesto já tradicionais na cidade – como as manifestações de sindicalistas, de movimentos estudantis, ambientalistas, e de trabalhadores/as sem-terra – e, portanto, não chamando a atenção da sociedade em geral.

Com as mudanças estruturais a partir da edição de 1999 (financiamento do mercado segmentado e apoio estatal) e mais particularmente com o processo de carnavalização que caracterizou o evento dos anos 2000 em diante, a Parada se consolidou não apenas como uma vultosa mobilização política, mas também como um dos principais atrativos turísticos da cidade de São Paulo e o maior evento do gênero no mundo. Isso talvez justifique o Registro Total de publicações em nove anos consecutivos (de 1999 a 2007), refletindo maior interesse do jornal em publicar o evento.

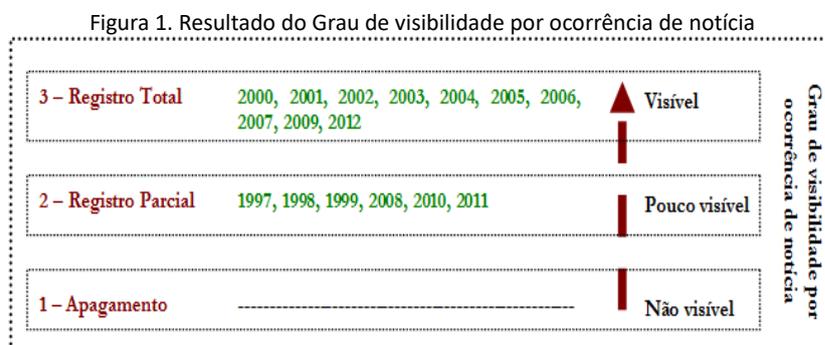
Já nos últimos cinco anos (de 2008 a 2012), com a consolidação da *Folha Online* como um veículo de comunicação bastante acessado pelo público-leitor para buscar informações sobre os fatos que são noticiados enquanto estão ocorrendo (em tempo real), a função noticiosa do jornal impresso é prejudicada, pois a publicação do noticiário nesse suporte é posterior à sua transmissão pela web. Com os meios eletrônicos e digitais e a televisão, os fatos tendem a ser noticiados enquanto estão ocorrendo, de maneira que a função noticiosa do jornal impresso é afetada, pois se torna rapidamente obsoleta. Isso possivelmente limitou a publicação impressa na *Folha*. Esse fato pode justificar o Registro Parcial nos anos 2008, 2010 e 2011, ainda que haja alternância com dois anos de Registro Total, 2009 e 2012, sendo este último caracterizado como uma tendenciosa ocorrência, visto que, nesse período, havia interesse do jornal em publicar na notícia do dia seguinte



alguns dados fornecidos pelo Datafolha sobre a quantidade de participantes que acompanhou a Parada.

Tais escolhas do jornal correspondem a uma posição explícita quanto à eleição de pauta, o que é resultado de uma atuação do grupo de controle da empresa jornalística para garantir a sua manutenção ideológica. No contexto de práticas de representação da Folha, podemos entender que isso se deu a partir do momento em que o jornal expandia-se como uma forte fatia do oligopólio do mercado editorial de comunicação e no Brasil. Nessa época, esse periódico caracterizou-se por ampla atuação na formação de um conglomerado midiático voltado a diversos nichos de mercado.

Enfim, por não constatar Apagamento de publicação, percebi que a Folha, quanto à ocorrência de notícia, produziu um alto grau de visibilidade da Parada. Isso não aponta para a qualidade da representação dos atores no evento, mas significa um traço de escolha para a produção de notícias no jornal e implica uma espécie de focalização que esse periódico fornece a tal atividade pública e a consequente possibilidade de acesso do público ao evento, ainda que este ocorra por mediação jornalística. Pode-se ilustrar essa verificação na imagem seguinte.



Fonte: Produção do autor.

Em relação ao grau de visibilidade que a Parada recebeu por meio de notícias que têm extensão de Resumo na capa do jornal, constatei que há presentes três elementos: Abertura, Chamada e Foto-legenda. Por não haver nenhum caso de Manchete, desde já podemos afirmar que as notícias sobre a Parada de São Paulo não foram representadas, em nenhum momento, como a informação mais relevante para a Folha nas edições analisadas. Esse registro revela não apenas o grau de importância dado pelo jornal ao evento como



fato noticioso, mas também aponta o nível de visibilidade que as notícias receberam diante do público-consumidor do periódico, que, nesse caso, resvalou para as outras estruturas de menor destaque na capa. Quanto às ocorrências das outras estruturas, vejamos uma síntese no quadro a seguir:

Quadro 2. Registro das ocorrências de elementos do Resumo na capa

Edições	Ano	Datas de publicação	Abertura	Chamada	Foto-legenda
1ª	1997	28/06			
2ª	1998	29/06			
3ª	1999	28/06			
4ª	2000	25/06			
		26/06	X		
5ª	2001	17/06			
		18/06			X
6ª	2002	02/06			
		03/06	X		
7ª	2003	22/06			
		23/06	X		
8ª	2004	13/06		X	
		14/06			X
9ª	2005	29/05		X	X
		30/05	X		
10ª	2006	17/06			
		18/06			X
11ª	2007	10/06		X	
		11/06	X		
12ª	2008	25/05			
13ª	2009	14/06		X	
		15/06	X		
14ª	2010	07/06		X	
15ª	2011	27/06			X
16ª	2012	10/06			
		11/06	X		

Fonte: Produção do autor.

Identifiquei sete ocorrências de Abertura, sendo distribuídas entre os anos 2000 e 2012, sem o acompanhamento das outras estruturas de capa. Sua realização se deu sempre no segundo dia de publicação, momento em que a notícia vem, em geral, caracterizada como reportagem. Isso talvez explique a escolha dessa estrutura de capa, que se caracteriza por resumir



notícias mais extensas, que apresentam uma sequência investigativa e requintes de detalhes sobre o fato noticiado. Nesses anos em que a Folha apresentou a Abertura como estrutura do Resumo na capa, a Parada vivenciava sua ascensão como evento de visibilidade, o que pode justificar o uso maior de reportagens (para dar conta das muitas nuances que esse ativismo passou a suscitar) e consequentemente a opção por esse elemento textual. Somado a isso, verifiquei que esse elemento se apresentou quase sempre sob o padrão de dois parágrafos que resumem os dados do Lide e Sublide da notícia publicada dentro do caderno.

Já a Chamada, numa quantidade menor nos dados (cinco ocorrências), esteve presente nos anos 2004, 2005, 2007, 2009 e 2010, e também, como a Abertura, no período de enorme ascensão da Parada como expressão do movimento LGBT no Brasil. Entretanto, ao contrário dessa outra estrutura, a Chamada aparece – exceto em 2010 – nas datas de realização da marcha, dias em que a notícia tem menor extensão se comparada àquela prevista para ser suitada, pois não dispõe de muitas informações para preencher o Relato. Esse pode ser o motivo da escolha pela estrutura genérica Chamada, e não pela Abertura nesses dias, já que a primeira corresponde a um recurso de menor abrangência sobre o acontecimento noticiado.

Encontrei apenas uma edição que reúne a Chamada e outra estrutura de capa observada. Considerei esse caso atípico, pois, num mesmo registro, podemos perceber uma estrutura tipológica de Chamada unida a algo que parece ser um Texto-legenda. Trata-se da ocorrência publicada na edição de 29/05/05.

Esse registro é introduzido por um Chapéu e sucedido por um Título (elemento de contextualização que pode haver na Chamada), sugerindo apontar para uma argumentação que está presente no segundo período do corpo textual: a expectativa da Parada em agrupar um número recorde de pessoas. Além disso, no primeiro período, o texto apresenta uma descrição da imagem onde está enquadrado, o que é característico de um Texto-legenda. No entanto, como a informação verbal e a foto não correspondem ao que foi dito no Título e no restante do texto, mas apontam para outro dado, não podemos classificar o hibridismo entre uma Chamada e um Texto-legenda, mas entre uma Chamada e uma Foto-legenda, estrutura autônoma que não compreende uma informação dependente dos argumentos da notícia.



Quanto às ocorrências de Foto-legenda entre os dados de capa, verifiquei a mesma quantidade que a Chamada: cinco casos. Seu registro é constatado a partir da edição de 18/06/01, época em que a Parada estava recebendo cobertura midiática cada vez mais e tornando-se um evento reconhecidamente de massa. Os outros quatro casos se deram nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2011, e, na maior parte das ocorrências, essa estrutura foi publicada em datas posteriores ao dia da Parada, coincidindo apenas uma vez com uma outra estrutura de capa que analisamos aqui (a Chamada); trata-se do caso ilustrado.

Como elemento de grande visibilidade, pois une dois modos de linguagem (escrita e fotografia), a Foto-legenda, em geral, ocupa lugar de destaque na capa das edições que escolhemos, estando, às vezes, no centro da página, assemelhando-se em tamanho a outras fotos e apresentando um comprimento que chega a englobar um terço da lauda, como podemos ver nos três exemplos a seguir.

Figura 2. Disposição da Foto-legenda na capa



Fonte: Produção do autor a partir da Folha de São Paulo.

Diferentemente do que foi visualizado nos registros de Abertura e Chamada – publicados de modo quase regular entre os anos de ocorrência –, a Foto-legenda aparece com maior concentração em notícias publicadas de 2004 a 2006 (três casos). Essas publicações enquadram-se no período de maior visibilidade por ocorrência de publicação no jornal (de 2000 a 2007), o



que nos leva a atribuir a sua realização às mesmas razões que comentei anteriormente ao tratarmos dessa variável. Além disso, todos os casos de Foto-legenda encaixam-se no interstício dos anos em que as notícias receberam Abertura, isto é, durante os anos 2000. É nesse espaço de tempo que verifiquei, na verdade, a concentração das três estruturas do Resumo na capa que encontrei em nossos dados.

Arelado a isso, na edição de 30/05/05, o conjunto dessa dupla estrutura (Abertura e Foto-legenda) conta ainda com duas Frases sobre o evento, ambas citações de José Serra, então prefeito de São Paulo, e Marta Suplicy, ex-prefeita dessa cidade e que, na ocasião, a Folha alegara participar do evento para fazer campanha eleitoral. Embora essas Frases não façam parte do *corpus* – pois considerei que, por ter uma única ocorrência, não caracterizam representatividade diante das outras estruturas –, vale salientar que, no bojo dos constituintes textuais que apontam para a notícia sobre a Parada naquela edição, esse elemento fortalece a visibilidade de capa.

Segundo os resultados da observação sobre o uso das quatro estruturas que a literatura teórica nos aponta como sendo índices de visibilidade da notícia na capa de um jornal (Manchete, Abertura, Chamada e Foto-legenda), percebi primeiramente que esses recursos só passaram a ter existência em nosso *corpus* a partir do ano 2000, quando se noticiava a quarta edição da Parada e isso pode ter relação com o crescimento do evento que começa nessa época, sendo fruto dele e, ao mesmo tempo, reforçando-o, ao passo que o registro dessas estruturas de capa pode dar mais notoriedade à passeata e, com isso, mais pessoas também podem se interessar em conhecê-la. Outro aspecto importante é verificar que esses recursos do Resumo na capa tornaram-se comuns após sua primeira aparição no jornal. Das 21 edições posteriores ao primeiro registro, somente 06 não apresentaram esse destaque. Além disso, é relevante também dizer que, entre 2003 e 2007 – justamente o período em que a Parada bateu o recorde de público – somente uma edição não contou com nenhum dos três recursos que descrevemos nos dados; somaram-se nesse período 09 registros deles. Da mesma forma, entre as ocorrências de 2009 e 2012, apenas uma publicação não possuiu as estruturas de capa. Nessa fase, houve menos edições do jornal sobre a Parada, mas, ainda assim, encontramos cinco casos das estruturas temáticas de capa.



Mesmo sem ocorrência de Manchete, as outras estruturas (Abertura, Chamada e Foto-legenda) foram vistas com uma relativa frequência, levando a afirmar que houve um bom grau de visibilidade por tematização na capa e, o que é mais pertinente para a pesquisa, fazendo reconhecer uma coerência entre os anos de “ebulição” do evento (é claro que em termos quantitativos) e o ascendente uso dessas estruturas. Esse grau de visibilidade somado ao desenvolvimento tecnológico e a maior atenção do Grupo Folha às questões que envolviam a práxis mercadológica do segmento LGBT são fatores que não podemos desconsiderar quando traçamos um olhar crítico sobre os vários momentos da história de representação do ativismo LGBT na *Folha de S. Paulo*. Em outras palavras, a relação do conjunto de práticas que envolvem a luta por visibilidade LGBT com as práticas particulares semióticas produzidas pela Folha é capaz de gerar um discurso e um sistema de representação complexos do ponto de vista social.

Palavras finais

Ao fim deste trabalho, reconheço que a quantidade mobilizada de categorias de análise pode ser ampliada ou diminuída, ao critério do/a analista; que os enquadres das categorias estão passíveis de substituição, de acordo com o foco de estudo; e que a conjugação entre as categorias propostas pelos diferentes autores não é obrigatória para uma investigação como a que procedi, isso dependerá dos objetivos de pesquisa. Considero ainda que um levantamento descritivo em outras esferas da imprensa (tv, rádio, internet) ampliaria os dados de análise e asseguraria ainda mais a representatividade dos resultados e que uma interpretação enquadrada sob diferentes teorias das Ciências Sociais produziria olhares também significativos.

Em suma, estas não são as últimas palavras deste trabalho. Entendo que o maior resultado da pesquisa ainda não foi alcançado. Não se trata da finalização escrita deste texto, tampouco do que percebi a partir do exame dos dados. Ao contrário, corresponde a um profícuo diálogo que, a partir de agora, posso iniciar com leitores/as interessados/as nos temas que abordei aqui. Um diálogo sem ponto final, de inquietações e problematizações sobre os posicionamentos e os caminhos seguidos na investigação, mas, sobretudo, um diálogo em nome de uma proposta que ajude mais pessoas a percorrer o “caminho do arco-íris”, onde, a cada cor,



enfeixam-se descobertas sobre os potenciais da linguagem na diversidade humana e sobre as múltiplas relações entre esses potenciais e os contextos culturais, cognitivos, ideológicos, políticos e históricos que servem à representação. Desse modo, a rede, na qual este artigo é apenas um nó, continuará sendo tecida no trabalho de desvelar os ingredientes das estruturas e práticas sociais de que todos/as nós fazemos parte.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.) Marxismo e filosofia da linguagem. **Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 11. Ed. Tradução Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BORGES NETO, J. Ensaio de filosofia da linguística. São Paulo: Parábola, 2004.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Discourse in late modernity. **Rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. Analysing discourse: **textual analysis for social research**. Londres: Routledge, 2003.

_____. Discurso e mudança social. Tradução Maria Izabel Magalhães (org.). Brasília: UNB, 2001.

LEAL, M. C. D. Quem são eles? A questão da identidade em manifestações de rua. In: SILVA, D. H. G.; LEAL, M. C. D.; PACHECO, M. C. N. (orgs.) Discurso em questão. **Representação, gênero, identidade, discriminação**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009. p. 115-126.

MAGALHÃES, I. Análise de discurso crítica: questões e perspectivas para a América Latina. In: RESENDE, V.; PEREIRA, F. H. Práticas socioculturais e discurso. **Debates transdisciplinares**. (orgs.) LabCom Books, 2010. p. 09-28.

MELO, I. F. Análise crítica do discurso. **Um estudo da representação de LGBT em jornais de Pernambuco**. Recife: EDUFPE, 2010.

PEDRO, E. R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: _____. (org.). Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997. p. 19-46. (Coleção universitária. Série Linguística)

PEDROSA, C. E. F. Gênero textual “frase”: marcas do editor nos processos de retextualização e (re)contextualização. 2004. 185f. Tese (Doutorado em



Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SOUSA SANTOS, B. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. **São Paulo: Boitempo, 2009.**

SPIVAK, G. C. *The new subaltern: a silent interview.* In: **CHATURVEDI, V.** Mapping subaltern studies and the postcolonial. **Londres: Verso, 2000. p. 324-340.**

VAN DIJK, T. A. *Multidisciplinarity CDA: a plea for diversity.* In: **WODAK, R.;** **MEYER, M. (orgs.)** Methods of critical discourse analysis. **2. ed. Londres: Sage, 2005, p. 95-120.**

_____. *Discurso e poder.* **Tradução Judith Hoffnagel. São Paulo: Contexto, 2008.**



DISCOURSE AND AFRICAN DIASPORA: HAIR AND IDENTITY AMONG STUDENTS FROM UNILAB-BRASIL¹

DISCURSO E DIÁSPORA AFRICANA: CABELO E IDENTIDADE ENTRE ESTUDANTES DA UNILAB- BRASIL

Kassandra da Silva Muniz²
Ana Lucia Silva Souza³

ABSTRACT: This article is in the field of language, specifically in Transgressive Applied Linguistics, through establishing a relationship between Identities, Africanness and Diaspora. We will discuss about a Facebook group created within Unilab in 2015, in the city of Redenção. The group added students from different African countries talking about the hair and the use in its natural state. More than identification with the movement amongst black female youth to have their afrohair, there was a need to answer what it meant to be a black African student in a city known for being the first to "abolish" slavery in Brazil.

Keywords: Language. Discourse. Identities. Diaspora. Migration.

RESUMO: Este artigo tem foco no campo da linguagem, especificamente na Lingüística Aplicada Transgressiva e estabelece relações entre Identidades, Africanidades e Diáspora. Discutiremos sobre um grupo do Facebook dentro da Unilab, criado em 2015, na cidade de Redenção. O grupo acrescentou estudantes de diferentes países africanos em torno do tema do cabelo e do uso em seu estado natural. Mais do que identificação com o movimento entre jovens mulheres negras para ter seus afros cabelos, havia uma necessidade de procurar responder o que significava ser uma estudante negra africana em uma cidade conhecida por ser a primeira a "abolir" a escravidão no Brasil.

Palavras-chave: Linguagem. Discurso. Identidades. Diáspora. Migração.

¹ Paper received on 02/26/2019 and accepted on 06/04/2019.

² Doctorate and Master degrees in Linguistics from UNICAMP. Graduated in Languages from UFPE. Assistant Professor in the Department of Languages in UFOP. Research Group in Language and Identity: pragmatic approaches/UNICAMP. E-mail: kassymuniz@gmail.com.

³ Doctorate degree in Applied Linguistics from UNICAMP. Assistant Professor in the Department of Vernacular Languages, in the Institute of Languages, in Universidade Federal da Bahia – UFBA. Research Group RARURAS/UFBA. E-mail: analusilvasouza@uol.com.br.



Introduction

In the eyes of many white folks and other non-black folks, the natural afro looks like steel wool or a helmet. Responses to natural hairstyles worn by black women usually reveal the extent to which our natural hair is perceived in white supremacist culture as not only ugly but frightening. We also internalize that fear. The extent to which we are comfortable with our hair usually reflects on our overall feelings about our bodies (bell hooks, straightening our hair, 1989).

This paper⁴ contributes to the critical and transdisciplinary strand of applied linguistics, this latter aspect being an emerging concept proposed by PENNYCOOK (2006). We are motivated by the possibility of thinking of language through its social and political features and, consequently, in ethical and engaging terms. As Pennycook argues, it is not possible to be in the minefield of language study in a disembodied way, disregarding concrete individuals within raced, gendered, and classed territories (PENNYCOOK, 2008).

Highlighting the possibilities of transgression within the field, the author, in his classic 2001 book "Critical Applied Linguistics: a critical introduction", points out the necessity of understanding the role of discourse on the formation of a multifaceted and conflicting subject in a world which is increasingly inserted in contexts of superdiversity (BLOMMAERT, 2001). This creates the foundation to think of a Transgressive/Mixed/Undisciplined Applied Linguistics field (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006) which incorporates what he described as a "turn" that refocuses attention to the corporality of difference, identities as based on linguistic performance, and the existence of language as contingent on its use in acts of identity. (PENNYCOOK, 2006). Through the possibility of problematizing issues more than finding ready answers for those "new" identity contexts in which language can confer, extinguish, displace existences and subjectivities (MUNIZ, 2009; BUTLER, 1997), we intend to develop this approach with an embodied corpus. Embodied with gender, race, class, sexuality, ethnicity, territorial geographies which challenge us, as researchers,

⁴ This paper was published with changes in the journal *Linguagem e Sociedade* in 2017.



to believe discourse is not a mere proposition of words that, together, may have some meaning.

In this article, we are interested in discussing issues related to hair and identity of African and black female students in the University of International Integration of the Afro-Brazilian Lusofony (UNILAB), who created a page on Facebook to share experiences about this transition to natural hair. Body, performativity and difference will be addressed via the group founder's declarations, on which we base our analysis. Here, hair becomes a "hair-discourse", which shows language as an act of transformation of self and the world. The conception of language as action (AUSTIN, 1975) is constantly updated in a process that articulates social and cultural themes about identities in transit and in transition and about how the discussion on hair is still delicate and violent when it comes to black women. All of this is experienced in a context of a university that brings that has a policy of promoting respect of the multiple differences entailed in sharing this academic space on a daily basis.

UNILAB: challenges of a country hostile to black female and male immigrants

The University of International Integration of the Afro-Brazilian Lusofony, inaugurated in May 15th, 2001, appears as a political project with the objective of integrating member-States of the Community of Portuguese Language Countries (CPLP, in Portuguese), through academic exchanges for students and professors, support for research and public higher education for its citizens. According to the General Guidelines, the university was founded aiming to be a reference and integration center for these countries and regions, constituting itself in a space for reciprocal cooperation, gathering and exchange of science and technology, cultural exchange and sustainable development.

We highlight that the support to Africa and the Asian regions with a Lusophone tradition was established as a main goal in the World Conference on Higher Education, carried out in July, 2009, by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESDOC, and the Brazilian government sought to be part of this, including through the expansion and setting up of regional campuses of Federal Universities.



The case examined here is of a recently established regional campus in the city of Redenção, known to have one of the lowest per capita income rates in Brazil, a city with about 26,000 inhabitants who earn their livelihoods from retail commerce and the public service. The city, a center for surrounding rural areas, is also known for being the pioneer in the abolishment of slavery in Brazil, but this liberationist legacy has not been sustained, and, in general, the population proves to be extremely averse to the presence of black foreign students.

Brazilian racism is related to skin color and phenotypic features: the darker a person is, the least accepted he/she is within society, knowing that, in the current social imaginary, “black person” and “Africa” are both terms that, in the racist stereotyping structure, refer to underdevelopment, misery, violence and other stereotypes. Even as fluent speakers of Portuguese as a second language, the students have faced (and still do) negative reactions concerning their phonetic accents, idiomatic expressions and other features that differentiate them from the “correct language” speakers, as understood by the inhabitants of Redenção. It is interesting to notice that, as the city is located in the Northeastern area of Brazil and in countryside rural area, a place that is also negatively stereotyped linguistically, this linguistic prejudice against African female and male students reveals how essential is to investigate such language issues, especially considering identities, culture and performance as possibilities of changing this painful scenario caused by multiple forms of discrimination.

Therefore, the experience of African students in the city of Redenção brought up practical and subjective obstacles for the involved parties, even knowing they are in the city only for a short period of time. They are foreign students in a diasporic situation. The notion of diaspora (HALL, 2003) can be quite challenging when applied to the Afro-Unilab *Facebook* group, because there are some African female students in the context of diaspora who, after arriving in Brazil, get in touch with Brazilian black youth who are trying to reconnect with what they (the Brazilians) imagine to be “African”. The foreign female students choose an aesthetics and, sometimes, afro-natural hair as a way of seeking a connection with the idea of blackness they find in Brazil. It is impossible not to mention Hall (2003) and his question: “what is this ‘black’ in black popular culture?”, once the idea of performativity



is taken as elementary to understand the complex relationship established between language and identities in the context of UNILAB.

Language and Identities: Performing discourse as action in the world

The locus of our research is online discussion of the activities related to “transitioning” towards Afrocentric aesthetics, particularly the “transition” towards natural-style hair, in the place of straightening. Straightening hair is a common practice amongst black Brazilian women, as it is amongst the black foreign students attending the university campus in Redenção.

Austin (1975), when postulating performativity in language through speech acts, was also calling attention to the way language is taken for action and acting over the real and, therefore, a constituent of reality, not merely a representation or correspondence of reality (AUSTIN, 1975).

The notion of discourse as a practice surfaces in the use of verbs in the Afro-Unilab facebook page, as well as many websites and YouTube channels that refer to “hair”, “transition”, “afro” and the like. Verbs such as “stand proud of”, “claim” and “empower” illustrate the power that language and subjects have to transform marginalized stories and identities into possibilities – a positive self-affirmation and an opportunity to change a country which has difficulty understanding the other in their difference without transforming it into inequality.

The linguistic and identity performance (“Yes, so I took my hair transition seriously and happy and the hair started growing, and I felt free and happy”⁵) experienced by the female students and other women that have re-existed (SOUZA, 2011) and, thus, re-set their existences, can only be analyzed if their hair-discourse is seen as producing change. Black female hair/body/corporeality works discursively simply by the fact that when young black women see themselves and when they are seen with a hair style which makes them feel free and happy, it causes a sort of displacement of self and others with the same desire of performing that possibility of freedom.

⁵ (T.N.) In the original: “Sim, aí fui levando a minha transição capilar a sério e feliz e o cabelo também crescendo, e na medida que fui sentindo livre e feliz” Bela, student from UNILAB.



Instead of “ugly”, “dirty,” the concept/idea of *discursive hair* performs the power of instigates epistemologies that try to understand this transition hair movement. This kind of view enables to think theory as practice of freedom (hooks, 1994). Understanding the difference and the movement attempted by this “frizzy empowerment” means considering the Other in their totality, “embodied.” In this perspective we intend to perceive the presence of African, female students who have founded the Afro-Unilab group.

If one of the hallmarks of the diaspora is compulsory displacement, this idea is now substituted by the necessary displacement provided by the availability of Brazilian government support for foreign students. What remains from what we call diaspora is this movement of a population, since it is almost six thousand students, among Brazilians and people coming from many African countries, living in a rural city in Ceará, having the necessity of establishing new paradigms of survival, cultural and symbolic exchange and, also, having to deal with a new data to most of them: Brazilian-style racism. Nevertheless, these subjects, immersed in our complex, racial logic, continuously find themselves out of place for the integration promise does not meet their expectations, the hoped for and promised integration in the foundation documents of the University.

El enfoque y la práctica que se desprende de la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización. (WALSH, 2007, p.20).

It is in this black brazilian diaspora context that we find African students who come to Brazil in order to qualify themselves professionally, but find an unequal, racial State which deals with them within the racist logic that prevails in the country.

The problem of African student migration in the process of late modernization covers discussions on the construction of a black identity and the group experiences in political and cultural interactions of the diaspora in the Black Atlantic (GILROY, 2001). Racial



identity is a basic factor in African migration as it brings the racial issue to light within the living context of the immigrants' social relations. (SOUZA, 2015, p.3)

When highlighting those students' reports/complaints, we could think of or be disturbed by the difference on the treatment given to what is called "gringo." The students remember that they do not have the "advantages" of being "gringos", it means, neither in the social coexistence nor in the university. On the streets, all African people have already been violently tackled by the police and only recognized as foreigners and students after they "opened their mouth" and, in the universities, they are not even presented as "exchange students" nor oriented by the institution at any level (SOUZA, 2015, p. 6)⁶.

Concerning aesthetic matters, considering the focus of the Afro-Unilab group on the experience of accepting the natural hair, what one is seeking might be found in a family experience, in which African ancestry is emphasized, or the hair dresser at the shopping mall, specialized in ethnical hair. Nowadays, there is no doubt that the many blogs, youtubers, and mainly products for frizzy hair in Brazil constitute a much wider affirmation of this black-political place.

Although the speeches on black affirmation and the use of turbans and accessories may suggest that this is about reclaiming an Africa in Brazil, it is each time more intriguing to notice that this is a diasporic movement, not an African continent displacement. The fact that many female university students from many African countries are wearing their hair frizzy in UNILAB, making it also a strategy to establish themselves as black women in Brazil, gives us an evidence to think over this theme.

⁶ (T.N.) In the original: "A problemática da migração estudantil africana no processo de modernização retardatória abarca as discussões que versam sobre a construção da identidade negra e das experiências coletivas nas interações políticas e culturais da diáspora do Atlântico Negro (GILROY, 2001). A identidade racial é um elemento presente na migração africana na medida em que traz a problemática racial para as relações sociais de vivência do/a migrante. (SOUZA, 2015, p. 3).

Ao evidenciar o relato/queixa destes estudantes, poderíamos pensar ou nos inquietarmos com a diferença de tratamento dado ao que é chamado "gringo". Os garotos relembram que eles não possuem as "vantagens" de serem "gringos", seja nos círculos de convívio (rua e lazer) ou na universidade. Na rua, todos os meninos africanos já foram abordados por policiais de maneira violenta e só reconhecidos como estrangeiros e estudantes depois que "abriram a boca" e, nas universidades, não são sequer apresentados como alunos de " intercâmbio" ou orientados pela instituição" (SOUZA, 2015, p. 6).



Analysis Possibilities

In this section of the article, we will make some considerations on how the Afro-Unilab group, the focus of our reflection in this paper, was created. We will do it through interview data from a student we will further refer to as *Bela*, responsible for the creation of the group. Those data were collected in two different moments, 2015 and 2017, and they will be highlighted when necessary. It is important to highlight that in a perspective which takes discourse as action, the perspective of performativity as a way to turn the political and identity scenes linguistic (BUTLER, 1997), we will not stick to the analysis of the strictly linguistic level. We are interested in highlighting the creation of the group within the recently so-called frizzy empowerment, which places the body back into language, from the discursive and semiotic standpoints (PINTO, 2015; PENNYCOOK, 2001). It has to do with some corporeality which has been and still is marginalized in comparison to what is discursively built as beautiful, wanted and clean.

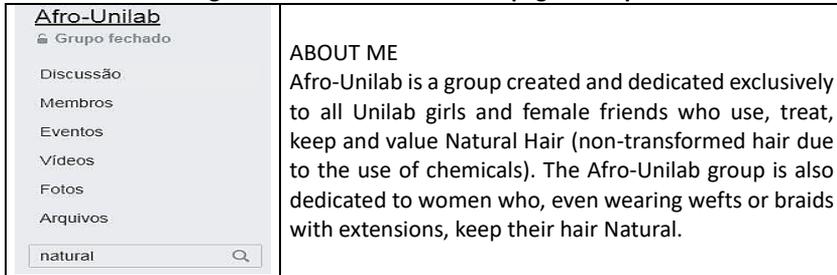
[...] The empowerment concept becomes the guiding principle of this new discussion about aesthetic affirmation in which the hair as a sign of blackness is no longer a negative element and redefines its meaning in the diaspora into a guiding principle against racism. Empowering, in this context, means using the information technology devices - in this case, social media - [...] (MATTOS, 2015)⁷.

Since the very beginning, *Bela* accepted our request to join the closed Facebook group, allowing us to observe the posts, the interaction among the African students, the gradual opening to black, Brazilian students and, finally, the actual moment, in which the movement does not show so much energy as it used to have considering the number of intense posts or dialogues, besides the fact that it is open to offers on hair, handcrafted earring and African patterned clothes and fabrics sales, calls to discussion groups and events. Below, there is the complete representation of the group's description ("About me") as it is presented on Facebook:

⁷⁷(T.N.) In the original: "[...] O conceito empoderamento torna-se o fio condutor desta nova discussão sobre afirmação estética onde o cabelo como signo de negritude deixa de ser um elemento negativo e se ressignifica na diáspora como impulsor do enfrentamento ao racismo. Empoderar nesse contexto é usar das ferramentas da tecnologia da informação, nesse caso as redes sociais[...]" (MATTOS, 2015).



Image 1 – Afro-Unilab’s Facebook page description



Fonte: Afro-Unilab group in Facebook.

Because it is a closed group, only members have access to the posts, and only the administrator may add new members, either by invitation or request. The group has 312 members – we believe most of them to be Africans – the first students, other students from UNILAB Ceará or Bahia, people from their networking in other countries, professors who are interested in this theme and also some men. Maybe due to this we notice the posts are not only related to natural hair. On the contrary, they present a diverse range of discourses on black culture or African culture artifacts that, in general, are related to the Afro-Brazilian culture.

The page was launched on February, 2015, and we had access to the creation process and its effects due to the interlocution with Bela, the group’s founder on Facebook, since 2014, when she had stopped straightening her hair. She wrote:

At first, I didn’t know what to do in order to create the group, I had even commented about it to a girl, X, she is from São Tomé. After some time, some girls from my country approached, some Angolan girls, and we were talking and there was also this Mozambican girl, they told me: Bela, how about we create a group only for women with natural hair, even because you are the one who was showed us the most how much our hair is wonderful. I answered them I had already wanted to create the group, I was only waiting for more people to show up. In that very moment we talked so much and decided to launch the group (BELA, 2015)⁸.

⁸ (T.N.) In the original: “em princípio não sabia como fazer para criar o grupo, até tinha comentado com uma menina, a X ela é de São Tomé. Passou um tempo vieram meninas do meu país, umas angolanas, e estávamos a conversar e estava uma moçambicana também, elas disseram-me: Bela, que tal criarmos um grupo só com mulheres de cabelos natural, até porque você é a que mais tem mostrado a todas o quanto o nosso cabelo é lindo. Respondi a elas que já queria criar o grupo, só estava à espera de mais gente. Naquele mesmo momento conversamos tanto e decidimos criar o grupo” (BELA, 2015).



We noticed that the creation of the group was a collective action from students from many nationalities and it took shape with the interaction of Bela and her female friends from the university, who, even in a small conversation group, affirmed their natural hair was “wonderful.” In this regard, the page breaks/displaces/questions linguistic stereotypes that imprison black people around the world within signs meaning less, ugly and dirty.

Bodies are invisible or actively made invisible on the descriptions, classifications or linguistic affirmations, although they play a main role on the building and classification of languages in colonial contexts. For example, Degraff (2005: 533) argues that it is no coincidence that languages spoken by former African slaves in former colonies are not classified as “an exceptional phylogenetic class”, with “non-linguistic implications (for example, sociological implications), such as the allegation that native languages are ‘lame’ for their speakers.” Linguistic practices of former African slaves’ bodies lose their status of languages in linguistic classifications, but the bodies which supported that “almost-language” status (the native bodies) disappear from the debates, making it visible only the so called “linguistic” or “structural” arguments (PINTO, 2015)⁹.

Pinto (2015) alerts us of the limits and possibilities that the field of language has got in order to understand a movement which aims to change the place reserved for the black population which has had their language-body denied. Which grammar, which semiotics, which language can have a dialogue with a *hair-discursive* perspective? We believe that the resignification of this black corporeality with the hair as a symbol (GOMES, 2005) relocates the idea of body, language and discourse. Not only because it brings to light someone who has always been marginalized, but also for

⁹ (T.N.) In the original: “Os corpos são invisíveis ou ativamente invisibilizados nas descrições, classificações e afirmações linguísticas, embora ocupem um papel central na construção e classificação das línguas nos contextos coloniais. Por exemplo, Degraff (2005: 533) argumenta que não é coincidência que as línguas faladas pelos ex-escravos africanos nas ex-colônias sejam classificadas como “uma excepcional classe em filogenética”, com “implicações não-linguísticas (por exemplo, sociológica), tais como a alegação de que as línguas crioulas são ‘aleijadas’ para os seus falantes”. As práticas linguísticas dos corpos de ex-escravos negros perdem seu status de língua em classificações linguísticas, mas os corpos que sustentaram esse status de “quase-língua” (os corpos crioulos) desaparecem das discussões, deixando visíveis apenas os argumentos chamados de “linguísticos” ou “estruturais” (PINTO, 2015).



affirming that hair itself is a discursive agent, and not only this – a discourse which produces changes. These black, female bodies affirmed on what seems to be “only” aesthetic in sites, vlogs and blogs, which also walk down the corridors of universities, produce daily revolutions which, as in De Certeau (1994), if do not implode the system, certainly shake it.

The movement of sharing opinions is an important aspect to be highlighted, because, for many of the students, ceasing to straighten the hair is still a very recent activity in their lives. As our interviewee guarantees, there is the “difficulty on dealing with a new hair, because many of us, since childhood, our mothers started straightening our hair; because of this, in this new stage there is this difficulty in knowing how to treat it), also the prejudice, etc”.¹⁰ The stage to which she refers is the treatment of frizzy hair, accepting it natural instead of accepting the culture of straightening it. She has experienced this situation herself and, due to this, she had the dream of creating the group, because she, in her own words, “Wanted to show them that we did not need to mask our hair, even because frizzy is also beautiful and it is a very versatile hair. (BELA, 2015).¹¹

As we could notice, Bela is the leader of other girls. Having and treating natural hair is a challenge which has been the subject of many discussions in Brazil during the last five years, and it has also been the subject for the young students in UNILAB, who get together to discuss it. From the conversation circle, the Afro-Unilab group was born, a space to talk about achievements, knowledge, pains and wonders of having a non-chemically straightened hair, a space of interaction: how to treat it? Why? How can I enjoy wearing my natural hair more? Which are the recommended products for beauty and health of hair?

Bela aimed to influence other people, just like she had been influenced before, as the student describes:

From the moment I started watching videos talking about frizzy hair, I followed a page on Facebook, “Natural Angolans” this page has influenced me too much. But one of my greatest influencers (lol) was an Angolan lady, she studied in Unilab, too, her name is

¹⁰ (T.N.) In the original: “dificuldade de lidar com um novo cabelo, pois muitas de nós desde pequena as nossas mães começaram a alisar o nosso cabelo, por isso nessa nova fase há uma dificuldade de saber cuidar) e o preconceito, etc”.

¹¹ (T.N.) In the original: “Queria mostrar a elas que não precisávamos mascarar o nosso cabelo até porque o crespo também é lindo, e é um cabelo muito versátil”



XX, she was one of the first ladies who showed up with a haircut without the straightened part (BELA, 2017).¹²

The testimonial demonstrates that, even though she was already living in Brazil, the search for information was important to influence the student and it seems to be for many other people because when we access a research website and search for the expression “Natural Angolans,” around 126,000 occurrences, among videos and written articles, appear, evidencing the strength among internet users who are interested in this theme.

Both the previous quote and the next one allow us to observe that visual contact and meetings in person influence the decision-making process of the interviewee:

One fine day I decided not to wear any chemicals on my hair because it displeased me to see my hair with both textures, straightened and natural. And I started wearing braids only, until one day I decided to go Big Chop, I confess I felt totally free from the chemicals which were imprisoning me, but I was also afraid of how to walk around, because I wasn't used to this new look. One of my sources of inspiration were two people, a Brazilian girl and another Angolan girl, the same country (BELA, 2015)¹³.

We might understand that the decision of changing the hair style was preceded by the contact with other people who already intended to perform a discourse through which we could observe the use of language as action, referring to the micro-resistances (DE CERTEAU, 1994) that might help us reveal other identities, disputed on a daily basis.

We come to ask ourselves to what extent Bela and her friends were influenced by the amplitude that the debate on hair has had in Brazil and that is literally on the streets, in Curly and FrizzyHair March and other movements

¹² (T.N.) In the original: “partir do momento em que comecei a assistir vídeos que falavam sobre cabelo crespo, seguia uma pagina no facebook “Angolanas Naturais” essa página influenciou-me muito. Só que uma das minhas grandes influências (rrss) foi uma moça angolana, ela estudou na Unilab também chama-se XX, foi uma das primeiras moças que apareceu com o corte de cabelo, onde ela retirou toda a parte lisa.”

¹³ (T.N.) In the original: “belo dia decidi não usar mais química no meu cabelo porque não agradava-me ver o cabelo com duas texturas liso e natural. E fui fazendo só tranças, só que um dia resolvi fazer Big Chop, confesso que me senti totalmente liberta da química que me aprisionava, mas também fiquei com medo de como andaria porque não estava acostumada com o novo visual. Uma das minhas fontes de inspiração foram duas pessoas uma brasileira e uma outra Angolana, de mesmo país” (BELA, 2015).



for black empowerment and black feminism. When she was asked about the influence of the empowerment movement, she says “it was also one of the ideas which influenced my hair transition and the page elaboration.”¹⁴ The movement on natural hair in Brazil gets stronger, combined with other demands for black women rights, especially with the participation of groups from other cities in Ceará and from universities from other states, all of which are currently attending movements to claim rights, being them students’ rights or not. For many times, Bela’s narrative highlights issues on identity, present in the discussions of young people committed to the theme of hair, in a demonstration of the coverage of such discourses:

Yes, then I started taking my hair transition seriously and happy and the hair was also growing, and, as I felt free and happy, I started thinking about creating a group to help other people and encourage other girls to accept their hair, not because it is fashion, but for a matter of identity (BELA, 2015)¹⁵.

The articulation of frizzy hair, fashion, style or identity was, and still is, possibly the main discussion when it comes to Afro-Brazilian aesthetics.

Also between 2013-2015, other aspects might be taken as important to reinforce the groups of claimers on rights and identities – the creation of centers on women’s rights, conflicts, gender relations, equalities and inequalities among women and men, stigmas and stereotypes, hypersexualization of black, African women – issues placed among tensions and sexual abuses and physical violence reports perpetrated against female students - some of which were known and notified by the administration; others, were not.

We find, then, a confluence of subordinations which constitute what authors, such as Kimberlé Crenshaw (2002), define as oppression accumulation that relies on these young, black, African students. The issues elicited above turn out to empower even more the identity affirmation of these students. The empowerment brought to them by the aesthetic

¹⁴ (T.N.) In the original: “foi também uma das ideias que influenciou na minha transição capilar e para a elaboração da página” (BELA, 2015).

¹⁵ (T.N.) In the original: “Sim, aí fui levando a minha transição capilar a sério e feliz e o cabelo também crescendo, e na medida que fui sentindo livre e feliz comecei a pensar em criar um grupo para ajudar e a incentivar as outras meninas a assumirem seu cabelo, não por moda ou estilo mais por questão de identidade.”(BELA, 2015).



affirmation made it possible to better reflect on the oppressions to which those students were submitted within a college, but also geographical, context. Living in Redenção, countryside of Ceará, led to challenges to which surviving as a group through the discursive affirmation on hair was necessary to the group of students. This group, that discussed about hair, transition, afro-diasporic aesthetic as the affirmation of their beauty, turned out to be the starting point for unveiling a series of adverse situations to which they felt “submitted”:

The association of multiple subordination systems has been described in many ways: compound discrimination, multiple burdens, or as double or triple discrimination. Intersectionality is a concept for the issue and tries to capture the structural consequences and dynamics of interaction between two or more axis of the subordination. Besides, intersectionality deals with the way actions and specific policies generate oppressions which flow through such axes, constituting dynamic or active aspects of disempowerment (CRENSHAW, 2002).

Gradually, the discussions will uncover a veil which has been little discussed: inequality, racism, sexism and other “isms,” themes not openly debated before by every female person and every male person. But the silence cannot take place anymore. The fact that we, women, are in a group with other women from different nationalities and other Brazilian women, mainly Northeastern women, paves the path for other subjectivities to be brought up.

Some unfinished ideas

Being directly or not involved with the shared ideas, against them or for them, the young female students were in the middle of a public debate, organized according to the controversial issues which happened in the institution and brought visibility to other issues which could not be “hidden” anymore, forcing the whole society to practice thinking over the greatness of the word “integration” in its most diverse dimensions. The creation of many other associations, cores, has raised solidarity, disgust, provocations, but, anyway, it has made the administration start, even more urgently, some policy to meet the identity demands. Beyond the administration, the many groups, today in the university, focused on the theme of diversity, noticed that the



possibility of achieving the right for a voice is an act of survival, facing the challenges of all Brazilian institutions in relation to racism, sexism, xenophobia and homophobia.

Performing a political identification of black and African women, operating a sort of displacement which places the body in the university and in the construction of knowledge and power, getting rid of the chains of coloniality, has allowed those students to be aware of their academic roles and to have a more complex view of the racial reality in Brazil. Concerning black racial issues in our country, when it comes to the challenges which hang on being noticed, Bela's testimonial allows us to understand that the subjects constitute acts of survival in order to set up the possibility of eradicating racism.

References

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. 2.ed. Cambridge: Harvard University Press, 1975.

BLOMMAERT, J. Context is/as critique. **Critique of Anthropology**, v. 21, n. 13, p.13-32, 2001.

BUTLER, J. **Excitable speech: a politics of the performative**. London and New York: Routledge, 1997.

CRENSHAW, K. **Background paper for the expert meeting on gender related aspects of race discrimination**. 2002. Disponível em: www.wuceh.addr.cin/wcar_docs/crenshaw.html. Acesso em: 22 fev. 2018.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2003.

hooks, bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

_____. **"Straightening Our Hair" in Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black**. New York: South End Press, 1989.



MATTOS, G. I. Estética afro-diaspórica e o empoderamento crespo. **Pontos de Interrogação**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Alagoinhas, BA, v. 5, n. 2, jul./dez., 2015.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MUNIZ, K. **Linguagem e Identificação**: uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil. 2009. 204f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2009.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Londres: Routledge, 2001.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PINTO, J. P. De diferenças e hierarquias no quadro *Adelaide* às análises situadas e críticas na Linguística Aplicada. **DELTA**, v. 31, n. especial, p. 199-221, 2015.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

SOUZA, A. L. S. **Letramento da reexistência**. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, L. F. Migração e identidade racial: experiências de jovens estudantes luso-africanos em universidades goianas. In: Anais do **XI ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. p. 6129-6137.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. **Memórias del Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, abr. 2007.



CAMINHOS DA PESQUISA EM PRAGMÁTICA: POLIDEZ, VIOLÊNCIA E GÊNERO¹

WAYS IN PRAGMATIC RESEARCH: POLITNESS, VIOLENCE AND GENDER

Danillo da Conceição Pereira Silva²

Vivian Araújo Fontes Ribeiro³

Leilane Ramos da Silva⁴

RESUMO: Com o objetivo de ilustrar algumas perspectivas epistemológicas emergentes da pesquisa no campo dos estudos pragmáticos no Brasil, este artigo apresenta uma cartografia teórico-analítica de duas pesquisas desenvolvidas no âmbito da linha “Pragmática e Minorias Sociais”, do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade da Universidade Federal de Sergipe (Gelins/ UFS), Brasil, entre os anos de 2016 e 2018. Grosso modo, tais pesquisas revisitam questões atinentes às discussões sobre face, polidez e violência linguística, levantadas a partir da análise de eventos interacionais *online* nos quais a violência de gênero é linguisticamente praticada/disputada. Ao final do trabalho, sinalizam-se algumas problematizações que tais pesquisas ensejam oferecer ao polissêmico campo de estudos da linguagem em uso, bem como assinalamos caminhos possíveis para um pesquisa em Pragmática Linguística efetivamente social e crítica.

Palavras-chave: Pragmática; Interações *online*; Violência Linguística; Polidez; Gênero.

ABSTRACT: This article aims to discuss some epistemological perspectives of emerging facets of research in the field of pragmatic studies, especially around issues related to linguistic violence, face studies and linguistic politeness, and gender issues implied in these interactional phenomena. Therefore, we present the theoretical-analytical design of three researches developed within the Pragmatic and Social Minorities line of the Group of

¹ Artigo recebido em 19/02/2019 e aceito em 06/04/2019.

² Doutorando em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL); egresso do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (Gelins/UFS). E-mail: danillosh@gmail.com.

³ Mestra em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS); professora da rede privada de educação no município de Aracaju, Sergipe; egressa do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (Gelins/UFS). E-mail: vivianaraujofontesribeiro@gmail.com.

⁴ Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); professora do Departamento de Letras (DLEV) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Sergipe (UFS); líder do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (Gelins/UFS). E-mail: leilane3108@gmail.com.



Studies in Language, Interaction and Society of the Federal University of Sergipe (Gelins/UFS), Brazil, between 2016 and 2019. We can point out some problematizations that these researches offer to the field of language studies in use in Brazil, as well as possible paths for a research in Linguistic Pragmatics, social and critical.

Keywords: Pragmatics; Online interactions; Linguistic Violence; Politeness; Gender.

Situando a discussão: o que se faz em/com Pragmática

Se há um truísmo quando se almeja definir o que seja a Pragmática ou o que se faz debaixo desse rótulo, ele corresponde certamente à afirmação da diversidade e da heterogeneidade de perspectivas praticadas nos domínios dos estudos que se ocupam a pensar a produção de significados a partir da linguagem em uso, na sua relação com seus usuários e contextos. Desse modo, apesar de toda essa variabilidade a que nos referimos, um liame que produz certa coesão entre as perspectivas pragmáticas é o fato de que seus objetos de estudo, práticas de linguagem reais, são sempre encaradas em função das noções de sociedade e de comunicação, excluídas do projeto de abstração originário que produziu o objeto de uma Linguística saussureana⁵, conforme discute Pinto (2012).

Assim, do ponto de vista de sua imbricação com perspectivas filosóficas, a Pragmática concebe a linguagem fora de espectros representacionistas, ou seja, guardando distância crítica de posições que a consideram uma forma de representação do mundo social ou uma expressão de representações mentais. Desse modo, pragmaticamente falando, a linguagem é encarada como uma forma de ação que, a um só tempo, produz e é produzida à/na vida social, participando de modo constitutivo da elaboração da realidade e de suas possibilidades de reprodução ou transformação. Por tais razões, essa abordagem está “interessada pelo modo como as pessoas se comunicam em sociedade e pelo modo como elas, ao fazerem isso, de fato constroem a sociedade” (MEY, 2012).

⁵ Apesar de reconhecermos os termos das correntes discussões em torno da obra de Ferdinand Saussure (FIORIN; FLORES; BARBISAN, 2013) e da fidedignidade das ideias que nos chegaram, especialmente através do Curso de Linguística Geral, aludimos aqui aos efeitos dessas ideias na formação do campo e dos objetos da Linguística.



Em função disso, apesar de em alguns trabalhos que se subscrevem na Pragmática as noções de sociedade e de comunicação serem tomadas de um ângulo menos crítico/transdisciplinar, quase sempre correspondendo a universais evocados teoricamente ou a etiquetas metodológicas, a exemplo de posições que a significam como uma extensão contígua dos níveis de análise linguística (sintaxe-semântica-pragmática), acreditamos que “a nossa fala é sempre interventora nos rumos da sociedade. E nesse sentido é também eminentemente POLÍTICA (RJAGOPALAN, no prelo)”. Ou seja, uma abordagem pragmática está centrada, com maior ou menor intensidade, a depender da orientação que se tome⁶, nas relações de constituição mútua entre a linguagem e outros elementos da vida social, buscando compreender de que modo os recursos linguísticos mobilizados por sujeitos em interação produzem significados, distanciando-se, por essa postura, de uma análise linguística de base puramente imanentista que focaliza o sistema, a língua, em subtração (abstração) dos contextos de uso, enquanto dimensões de micro e macronível, e dos sujeitos que os integram/constroem.

É justamente perseguindo esse intento que caracteriza as abordagens pragmáticas da linguagem, especialmente aquelas filiadas à perspectiva dos estudos pragmáticos interdisciplinares (PINTO, 2012), que diferentes pesquisas têm sido desenvolvidas na linha “Pragmática e Minorias Sociais” do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade da Universidade Federal de Sergipe (Gelins/UFS). Desse modo, com o objetivo de apresentar um visão panorâmica do tipo de trabalho produzido, nos últimos anos, no referido grupo e, assim, gerar uma reflexão parcial sobre caminhos possíveis para a pesquisa atual em Pragmática, nas seções que seguem, discutiremos duas pesquisas desenvolvidas, em nível de mestrado⁷, por egressos/as do grupo, entre os anos de 2016 e 2018. Na última seção deste artigo, propomos um diálogo comparativo entre as duas pesquisas, sinalizando tendências emergentes e frentes de trabalho ainda em aberto. Desejamos, com isso, além de promover a socialização dos resultados dos referidos trabalhos, prospectar possibilidades de interação com outras/os

⁶ Conforme propõe Pinto (2012), o campo dos estudos pragmáticos pode ser organizado em três orientações distintas: pragmatismo norte-americano, atos de fala e estudos pragmáticos interdisciplinares.

⁷ Ambas as pesquisas foram desenvolvidas sob orientação da professora Dra. Leilane Ramos da Silva, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS).



pesquisadoras/es e de ação com vistas a continuarmos construindo a diversidade e a potência política desse vigoroso campo dos estudos da linguagem.

Face, polidez e interações *online* sobre um caso midiático de abuso sexual

A pesquisa desenvolvida por Ribeiro (2018), intitulada “Estratégias de construção de face no ciberespaço: o assédio sexual em cena”, tem como objetivo central refletir sobre as estratégias de preservação de face, acusação e polidez linguística nas falas e nos comentários *online* sobre o caso midiático de assédio sexual que envolveu o ator José Mayer Drumond, 67 anos, e a figurinista Susllem Meneguzzi Tonani, 28 anos. Em seu trabalho, são analisados, então, o comportamento linguístico e o modo como as estratégias de construção de face se materializam nas interações sobre o caso, em espaços digitais, com o objetivo de investigar as acusações de motivação machista como modalidade de preservação das faces dos envolvidos.

Segundo apontam os estudos de Erving Goffman, o conceito de face pode ser entendido como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um determinado contato. A face é a imagem da pessoa delineada em termos de atributos sociais aprovados” (GOFFMAN, 1980, p. 76-77). Sendo assim, para manter a harmonia nas relações sociais mediadas pela linguagem, é importante que os interlocutores sejam discretos e solidários, já que os indivíduos, em boa parte das situações comunicativas, têm o desejo de construir uma imagem positiva de si. Segundo Goffman, o sujeito projeta uma imagem de si através de atos verbais e não verbais, e esta está sujeita a rupturas.

Conforme tais perspectivas, a autoimagem do indivíduo é definida a partir da imagem que o outro faz dele. Para manter a própria face, é preciso não agredir a do outro, manifestando consideração através de práticas protetoras da imagem projetada por aquele com quem se interage. Dessa forma, em contextos interacionais regidos por princípios cooperativos⁸, os

⁸ Vale ressaltar, aqui, a exemplo da pesquisa em Nova Pragmática desenvolvida por Silva (2017) e apresentada na seção posterior, que, segundo argumentam perspectivas de uma Pragmática praticada nas periferias do capitalismo global, nem todos os contextos interacionais são eminentemente cooperativos, haja vista a assimetria na distribuição de recursos semióticos (o que contingencia a acesso dos usuários a tais recursos) e as desigualdades, disputas, lutas sociais e



interlocutores preservam suas faces; a essa preservação chamamos de trabalho da face, ou seja, “ações tomadas por uma pessoa para tornar o que quer que esteja fazendo consistente com a face. O trabalho de face [*face-work*] serve para neutralizar, isto é, minimizar eventos cujas implicações simbólicas efetivas ameaçam a face (GOFFMAN, 1967 [1955], p. 12, tradução nossa). Cada cultura apresenta seu próprio repertório característico de práticas linguísticas que podem funcionar para projetar e salvar a face, uma vez que as regras interacionais estão sempre complexamente encaixadas em molduras sociais e históricas que dialeticamente as modelam e são por ela modeladas.

Na Pragmática, a polidez é vista como um comportamento linguístico utilizado pelo falante para minimizar os riscos da comunicação e torná-la mais harmoniosa possível, sendo associada, assim, a um comportamento político (WATTS, 2003). No entanto, não é tão fácil definir o que seja um comportamento polido ou não. As descrições desses comportamentos e expressões, da mesma forma que os valores atribuídos a eles, variam de cultura para cultura. Há uma grande variedade de modelos teóricos de polidez. Depois que Lakoff (1973), Leech (1983) e Brown e Levinson (1987 [1978]) a inseriram na área das investigações da pragmática, muitas pesquisas empíricas sobre esse fenômeno foram feitas.

Diante da grande quantidade de estudos feitos sobre a polidez, o foco da pesquisa desenvolvida por Ribeiro (2007) recaiu sobre o modelo proposto por Brown e Levinson (1987 [1978]), considerando também as reformulações propostas por Kerbrat-Orecchioni (2004; 2006). Conforme destaca Kerbrat-Orecchioni (2006), o modelo de polidez elaborado por Brown e Levinson (1987 [1978]) é o mais sofisticado, produtivo e célebre, especialmente devido à sua originalidade em cruzar Searle (1969) e Goffman (1967 [1955]), quer dizer, em “reciclar” a noção do ato de fala, examinando-os segundo os efeitos que eles podem ter sobre a imagem social projetada daqueles que interagem, a face, tornando essa noção apta a servir de base para uma teorização linguística inovadora em torno do fenômeno da polidez.

violências em curso nas sociedades contemporâneas, especialmente naquelas construídas sob a égide de processos de colonização. Para uma discussão mais detida sobre os efeitos epistemológicos e políticos da adoção irrestrita dos princípios de uma pragmática de base liberal, construída a partir de perspectivas anglo-saxãs, em pesquisas desenvolvidas no sul global, ver Alencar e Ferreira (2016) e Silva (2017b).



Além disso, Brown e Levinson (1987 [1978]) tomam como base o Princípio de Cooperação de Grice, pois reconhecem, segundo sua perspectiva de Pragmática, a racionalidade e a eficiência comunicativa como pressupostos nas interações verbais. Esses autores observam que, algumas vezes, os falantes não produzem as conversações com eficiência, pois a maior eficiência comunicativa pode pôr em risco a relação com o interlocutor. Para eles, a face corresponde a duas necessidades básicas ou desejos que todos têm, por isso tem dois lados. O primeiro é a face positiva, que está relacionada à autoimagem do indivíduo, representa o desejo do ser humano de ser aprovado e admirado. O segundo é a face negativa, a qual está relacionada à autopreservação, representa o desejo de uma pessoa de preservar o espaço pessoal e de ter sua liberdade de ação. Como as interações dessas duas faces são perigosas, os autores denominam esses atos de *Face Threatening Acts* – FTAs (Atos Ameaçadores à Face). De acordo com os autores, os FTAs podem ser divididos em quatro categorias, sendo cada uma dessas definida a partir do tipo de face que ameaça em relação às posições interacionais de falante e ouvinte.

Em face de tais perspectivas pragmáticas sobre as práticas comunicativas e lançando mão de uma metodologia de pesquisa de base qualitativa, exploratória e interpretativista, Ribeiro (2018) trabalha com um *corpus* formado por duas notas de esclarecimento, de autoria do acusado e da vítima, e por 42 comentários *online* de leitores/as de duas matérias jornalísticas veiculadas nos *sites* de notícias *G1*⁹ e *Folha de São Paulo*¹⁰. Tais matérias foram publicadas nos dias 31 de março e 04 de abril de 2017, respectivamente, e ambas tratavam, como já aludido, do caso da acusação do ator José Mayer Drumond, 67 anos, de assédio sexual pela figurinista Suslem Meneguzzi Tonani, 28 anos, durante as gravações da novela *A Lei do Amor* da TV Globo, no dia 31 de março de 2017. Pode-se constatar que as matérias dos sites de notícia rapidamente veicularam a informação, chegando a viralizar na internet e a alcançar números expressivos nos sites de busca (41.400 resultados em 0,61 segundos de busca no *Google*).

⁹ Disponível em: [<https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/figurinista-diz-a-policia-que-nao-vai-processar-jose-mayer.ghml>]. Acesso em: ago. 2017.

¹⁰ Disponível em: [<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/03/1871543-jose-mayer-da-globo-e-acusado-de-assedio-por-figurinista-ator-nega.shtml>]. Acesso em ago. de 2017.



A análise do *corpus* constituído na pesquisa voltou-se para a compreensão dos seguintes questionamentos: i) As matérias jornalísticas sobre o referido fato veiculam efeitos polidos? ii) Os discursos dos jornalistas, de José Mayer, de Susllem Tonanai e das pessoas que comentaram veiculam também efeitos polidos? iii) Como são estruturados esses efeitos? iv) Como o ator José Mayer utilizou as estratégias de polidez para efetivar sua nota de esclarecimento e manter a imagem de si diante de uma polêmica? v) Até que ponto o leitores das matérias que fizeram comentários *online* conseguem conciliar harmonicamente a preservação de si e o respeito ao outro?

A partir das análises realizadas, Ribeiro (2018) verifica que, no que se refere aos depoimentos, a figurinista Susllem Tonani faz uso de atos ameaçadores em relação à imagem do ator, mas também afeta sua imagem e das mulheres, deixando sua própria imagem aberta. Já o ator José Mayer tem a cautela de não ameaçar a imagem da figurinista e tem como principal objetivo preservar e recuperar sua própria imagem. Desse modo, ela utiliza mais estratégias de acusação de imagem e ele utiliza mais estratégias de preservação de imagem.

Assim, a referida pesquisa constatou que, nas situações interacionais analisadas, a polidez tem como papel regular a interação comunicativa, fazendo o uso de estratégias/mecanismos com a finalidade de atenuar ou evitar as tensões nas interações, servindo tais aspectos como balizadores entre a distância social e a intenção do locutor, bem como da imagem social que os locutores apresentam para um público específico, a qual necessita ser preservada e mantida de acordo com as intenções persuasivas demandadas.

Com relação aos comentários, Ribeiro (2018) constata que os interactantes se sentiram mais à vontade por causa do anonimato e fizeram seus julgamentos das imagens que os próprios envolvidos projetaram a partir dos depoimentos. Entre os 42 comentários selecionados, em um universo de 402, temos a seguinte categorização possível: 10 comentários preservaram a face da mulher assediada; 14 comentários acusaram a mulher; 5 comentários preservaram a face do homem agressor, 7 comentários acusaram o homem, 2 comentários concordaram com a emissora e 4 comentários acusaram a emissora. Dentro dessa classificação, os comentários que preservaram a imagem do homem são todos do site *G1*.



Tais características, ao lado de outras, mostram que os perfis de comentadores no site *G1* fazem mais julgamentos e buscam justificativas para defender o ator (o homem acusado de assédio) e acusar a figurinista (a mulher assediada); em contrapartida, os perfis dos comentários feitos no site *Folha de São Paulo* mostram interesse em averiguar o caso como realmente aconteceu. Desse modo, verifica-se um comportamento diferenciado no uso de estratégias de preservação de face entre a acusadora, o acusado e os comentadores, estes últimos anônimos, com as especificidades de cada um e as finalidades que se propõem em cada texto, na medida em que há uma relação de diferenças sociais, de gênero e de opinião.

Conforme aponta a pesquisadora, o estudo relatado conseguiu oferecer respostas relativamente satisfatórias às questões que levantou, a partir da perspectiva teórica adotada e das correlações e análises realizadas. É fato que o percurso investigativo nos impõe escolhas teóricas e metodológicas que determinam o privilégio de certos aspectos do fenômeno investigado, em detrimento de outros, não havendo, assim, ponto de vista absoluto.

Violência linguística e transfobia em comentários *online*: desdobramentos da Teoria dos Atos de Fala

A pesquisa desenvolvida por Silva (2017) parte da consideração da atual realidade brasileira, complexificada pela desigual distribuição de bens econômicos, socioculturais e políticos, na qual a problemática da violência de gênero ganha particular relevo, inclusive no que tange às dinâmicas de produção e de subalternização de determinadas performances identitárias. Assim, como consequência dos ditames de um modelo social patriarcal e machista, formas de vida não conformes com a matriz de gênero binária e cisnormativa vigente são relegadas a uma condição abjeta, vitimadas pela transfobia, flagelo este que, segundo relatório da ONG *Transgender Europe* (2016), coloca o Brasil como o país líder em assassinatos de pessoas trans no mundo. Sem sombra de dúvida, a linguagem, enquanto prática social situada, assume papel particular neste panorama.

A premissa originalmente apresentada, a de que a linguagem pode fazer coisas, está na base de boa parte das teorias pragmáticas e discursivas dos estudos da linguagem, de modo mais ou menos pacífico, mais ou menos explícito. Tal premissa está também em filosofias e estudos de gênero como



os de Jacques Derrida (1991) e de Judith Butler (1997; 2003), respectivamente. Nesse sentido, Silva (2017) argumenta que, em face dos interesses de estudiosos/as das linguísticas, investigadores/as da linguagem-em-uso em situações sociais concretas, a exemplo de pragmatistas, tornam salientes outros ângulos da questão: de que modo, em quais condições e por meio de quais processos linguístico-discursivos um ato de fala pode fazer algo? Como um ato de fala pode realizar a transfobia? Foi sob o influxo de tais desdobramentos que a referida pesquisa foi delineada.

Partindo das premissas dos estudos dos atos de fala, como originalmente teorizado por Austin (1962), chegamos aos estudos atuais da nova pragmática (RAJAGOPALAN, 2010; SILVA; FERREIRA; ALENCAR, 2014), os quais centram suas preocupações na noção de performatividade como característica principal da linguagem, a qual é tomada como prática social que tanto reflete quanto refrata o feixe complexo de condições históricas, socioculturais e ideológicas próprias da situação espaço-temporal situada na qual ela é posta em uso. Desse prisma, no trabalho teórico-analítico da pesquisa, foram perseguidas as relações entre o potencial performativo da linguagem e a questão da violência, especialmente daquela violência praticada contra pessoas trans, na e pela linguagem, produzindo assim a violência linguística, ou seja, o efeito gerado por atos de fala que visam a ferir e subalternizar o outro, posicionando-o – “especialmente aquele que representa a raça, o gênero, a sexualidade que não se quer habitar – num lugar vulnerável que acaba por insultar, injuriar ou violar a sua condição” (SILVA; ALENCAR, 2013, p. 135).

Diante disso, em diálogo com os Estudos de Gênero, em sua perspectiva pós-estruturalista e *queer* (FOUCAULT, 1988; BUTLER, 1997, 2003; LOURO, 2000; BENTO, 2006; BORBA; OSTERNANN, 2007, 2008), o objetivo geral da pesquisa consistiu em ampliar os desdobramentos teórico-analíticos emergentes nos estudos da linguagem, em perspectiva crítica, no que tange à violência linguística (SILVA; ALENCAR, 2014) de motivação transfóbica, performativizada, no ciberespaço, graças à força ilocucionária de atos de fala que se realizam sob determinadas formas rituais, mediante a atualização e o (re) estabelecimento de contextos específicos (DURANTI; GOODWIN, 1992; SILVESTREIN, 1993; HANKS, 2008).

A fim de encaminhar tal proposta, foram assumidas perspectivas pragmáticas de linguagem, advindas tanto da filosofia da linguagem (AUSTIN,



1990 [1962]; WITTGENSTEIN, 1975; DERRIDA, 1991, 1991b; BUTLER, 1997), quanto da nova pragmática. Grosso modo, conforme discute Silva (2017), a nova pragmática se caracteriza pelo retorno crítico ao pensamento de Austin (1962) sobre os atos de fala, distanciando-se de leituras formalizantes e totalizantes, a exemplo das desenvolvidas por Searle (1969) e seus seguidores, para reafirmar uma leitura radical da ideia de performatividade, ou seja, da dimensão acional da linguagem, abrindo-a para diálogos com perspectivas críticas contemporâneas da filosofia e das ciências sociais sobre as questões relativas às noções de sujeito e de sociedade e da miríade de problemáticas advindas dessas relações nas variadas situações interacionais e contextos de uso.

O percurso de investigação, o *corpus* produzido no referido estudo diz respeito a atos de fala transfóbicos realizados no ciberespaço, presentes em 17 comentários *online* postados no site de notícias *G1*, entre os meses de junho de 2015 e junho de 2016, em três matérias jornalísticas relacionadas à encenação da atriz e modelo transexual Viviany Belleboni, durante a 19ª edição da Parada do Orgulho LGBT de São Paulo, Brasil. Apesar das declarações dadas na mídia acerca do objetivo da encenação, a crucificação representada pela atriz com vistas a denunciar metaforicamente as violências diárias às quais a população LGBT é submetida foi interpretada por grupos fundamentalistas religiosos e setores conservadores da política brasileira como um atentado à fé, um ato de vilipêndio a símbolos sagrados do cristianismo¹¹. Tal situação, então, esteve em disputa por diferentes regimes de contextualização, em interações de diferentes naturezas, nos mais variados espaços de interação.

Baseando-se numa metodologia qualitativa, interpretativa e exploratória, Silva (2017) aciona a noção de pistas de contextualização (GUMPERZ, 1998 [1982]), a fim de responder às seguintes perguntas de pesquisa: i) Sob que formas rituais e convencionais se realiza a violência

11 À época do ocorrido, a Associação das Igrejas Evangélicas de São Paulo prestou uma denúncia junto ao Ministério Público, na qual Viviany Belleboni é acusada de ter infringido o artigo 208 do Código Penal brasileiro, o qual versa sobre escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso. Além de ação judicial, a performance da atriz foi alvo de notas de repúdio e pronunciamentos condenatórios de líderes confessionais e de organizações religiosas, em diferentes espaços, a exemplo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).



linguística motivada pela transfobia? ii) Que contextos são (re) instaurados para conferir força ilocucionária a esse tipo específico de ato de fala violento? iii) Que posições contextuais agressores e vítimas são interpelados a ocuparem nesses contextos linguísticos violentos?

Nesse sentido, as concepções de contexto advindas da Linguística Antropológica e da Sociolinguística Interacional foram tomadas como um encaminhamento teórico que tornaria viável um percurso analítico satisfatório para responder a tais perguntas, uma vez que estas poderiam fornecer um instrumental metodológico e analítico que subsidiasse o trato com a materialidade linguístico-discursiva dos atos de fala transfóbicos presentes nos comentários, sem excetuar sua relação intrínseca com elementos comumente reconhecidos, em teorizações linguísticas tradicionais dualistas, como “não-linguísticos”.

Assim, tomando as noções de contexto como um evento produzido no curso da interação como em Duranti e Goodwin (1992), de processos de contextualização conforme Hanks (2008), a ideia de pistas de contextualização em Gumperz (1998 [1982]) e de indexicalidade de Silvestrein (1993), foi assumida uma visão integracionista de contexto, na qual este é visto como um todo complexo, construído durante o curso da interação, mediante a integração de construtos mais estáveis, sócio-históricos e ideologicamente estabelecidos. Dessa visada, passou-se a pensar em *continuun* de contextualização, nos quais os contextos de micro e de macronível são integrados mediante o trabalho interacional na produção de pistas que realizam processos de contextualização, os quais ocorrem graças ao potencial indexical do qual os signos em uso são dotados.

Mediante tal articulação, a geração e a interpretação de dados feitas a partir do *corpus* foram descritas, do ponto de vista da análise pragmática dos atos de fala transfóbicos identificados nos comentários *online*, com base na seguinte categorias de análise: a) escolhas lexicais nos processos de designação, (re) nomeação e adjetivação; b) escolhas sintático-semânticas nos processos de predicação; c) escolhas de estilo e marcas conversacionais; d) escolhas textuais-discursivas em processos de intertextualidade e de interdiscursividade. Tais categorias foram constituídas com vistas a evidenciar os procedimentos linguístico-discursivos em funcionamento na produção da violência transfóbica na linguagem.



Assim, os resultados obtidos pelas análises da investigação apontaram, grosso modo, para o reestabelecimento de contextos violentos, dos quais emerge a força ilocucionária dos atos de fala transfóbicos, capazes de subalternizar e ferir pessoas trans por meio da linguagem, relativos aos contextos socioculturais nos quais a rígida matriz de gênero cisheteronormativa é gestada. Ou seja, as pistas de contextualização em funcionamento nos comentários *online* analisados indexam sentidos relacionados: às condições antropológicas e sociais abjetas às quais as populações trans são relegadas; à religião cristã e suas narrativas, que visam docilizar e disciplinarizar indivíduos, produzindo, assim, corpos e sujeitos dóceis; aos poderes-saberes médico-científicos e seus efeitos de verdade produzidos sobre crenças biologicistas da relação entre corpo e identidade; aos dispositivos de colonialidade e normatização em funcionamento na transfobia; e às fronteiras tênues entre a violência perpetrada fisicamente e aquela desempenhada na linguagem, produzindo o que denominamos *continuum* das violências.

Tendo em vista o percurso teórico e analítico empreendido, julgamos que a pesquisa de Silva (2017) foi produtiva, mormente no que se refere ao desvelamento dos mecanismos (meta)pragmáticos em funcionamento no (re)estabelecimento de contextos indexados pelas pistas de contextualização, em funcionamento nos atos de fala transfóbicos que compuseram os dados interacionais analisados. Ademais, podemos considerar os objetivos desta pesquisa atingidos, uma vez que o trabalho realizado nos permitiu ampliar os desdobramentos teóricos emergentes na interface Estudos de Gênero/Estudos da Linguagem, em perspectiva performativa, sobretudo no que diz respeito a uma maior clareza na compreensão do modo (linguístico-discursivo) pelo qual a linguagem pode realizar a violência.

Palavras finais: caminhos, movimentos e políticas em pragmática

Como podemos perceber, enquanto na pesquisa de Silva (2017) as opções epistemológicas efetuadas para a compreensão dos eventos linguísticos analisados se afastam de algumas teorizações clássicas da pragmática linguística anglófona, replicada no Brasil, justamente na busca por produzir desenvolvimentos outros para o campo via diálogos



transdisciplinares, a pesquisa de Ribeiro (2018) se engaja com construtos teórico-analíticos caros aos estudos pragmáticos, com produtividade largamente demonstrada em trabalhos da área, almejando oferecer novas aplicações para estes, haja vista o caráter diversificado das práticas de linguagem investigadas. Levando em consideração essas diferentes formas de relação com a tradição dos estudos pragmáticos, seja pelo distanciamento crítico ou pela aproximação explanatória, pensamos que replicação e rasura podem ser palavras-chaves para os modos emergentes de fazer pragmática hoje.

Nesse sentido, duas diferenças de ênfase entre os trabalhos aqui discutidos podem, ainda, ilustrar implicações das palavras-chave há pouco referidas, especialmente no que diz respeito à observação das relações de poder (e suas disputas) implicadas nas interações linguísticas. De um lado, na proposta de Silva (2017), vemos uma perspectiva que se inscreve em abordagens que questionam a universalidade da harmonia e da atividade colaborativa desempenhada por sujeitos engajados em práticas de linguagem – segundo o proposto pelo Princípio da Cooperação (GRICE, 1982 [1967]) –, argumentando justamente em torno da premência de contextos nos quais parece ser a desarmonia, a não colaboratividade, a desconsideração do trabalho de face do outro e do próprio, em última instância, a violência, a regra conversacional vigente, como mostram os casos de violência linguística produzida pelos efeitos de atos de fala que, reestabelecendo contextos injuriosos, produzem a transfobia. De outro lado, conforme sustenta Ribeiro (2018), o trabalho de face (GOFFMAN, 1980) e as estratégias de polidez (BROWN; LEVINSON, 1978), em muito tributárias das ideias de Grice sobre a cooperação, são validadas com vistas a compreender de que modo, em interações nas quais sujeitos deliberam sobre um caso de violência de gênero, o trabalho de figuração e os efeitos de polidez escamoteiam ou expõem modos socialmente compartilhados de significar as experiências de gênero, em função de sua relação com uma cultura sexista e machista.

Assim, apesar das diferenças flagrantes das orientações escolhidas nas pesquisas relatadas neste artigo, o que parece reforçar a tendência histórica do caráter multifacetado da abordagem dos estudos da linguagem em que se inserem, pontos de convergência também podem ser identificados entre ambos os trabalhos. Um deles, certamente, corresponde ao esforço analítico de compreensão de práticas interacionais travadas em ambientes



digitais. Tal opção vem ao encontro da demanda crescente de propostas de pesquisa que se debruçam sobre práticas de linguagem *online*, especialmente justificadas pela multiplicidade de recursos de linguagens disponíveis para a produção significados em interações digitalmente mediadas e pelo impacto da efervescente proliferação de Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação na sociabilidade humana. Daí podermos assinalar que as trocas interacionais em curso em espaços públicos virtuais e sua intrincada relação com os modos de produção de significados sociais compartilhados/disputados nesse ambientes são campo aberto para novas pesquisas, desde uma visada pragmática.

Para além dessas características, podemos salientar, ainda, como marcante nas pesquisas aqui discutidas, a preocupação com o desenvolvimento de uma investigação que ofereça reflexões sobre as dimensões linguísticas de problemas sociais de forte apelo nas pautas dos ativismos políticos e das movimentos históricos de afirmação de direitos humanos, o que, certamente, dialoga com a subjetividade daqueles/as que as desenvolveram. De forma específica e, por diferentes prismas, os trabalhos de Silva (2017) e Ribeiro (2018) tocam o aspecto relativo à produção e à circulação de sentidos sobre desigualdades e violências de gênero, colocando como plano de fundo das análises pragmáticas empreendidas, no primeiro caso, o problema da violência linguística de motivação transfóbica e, no segundo, das assimetrias de gênero entre homens e mulheres trazidas à tona pelo caso de assédio sexual disputado nas interações analisadas. Tais fatos sugerem a importância de abordagens que levem em consideração as implicações éticas dos eventos linguísticos tomados como objetos de estudo, bem como as consequências políticas desses eventos e do conhecimento construído sobre eles.

De modo genérico e, por isso, sem pretensões totalizantes ou universalizantes, acreditamos que um horizonte possível para as pesquisas no campo dos estudos pragmáticos, a exemplo do que sugerem aquelas desenvolvidas na linha “Pragmática e Minorias Sociais” do Gelins/UFS, está pautado na proposição de uma relação crítica com a tradição teórico-analítica do campo, tensionando, dessa forma, modos cristalizados e sacralizados (RAJAGOPALAN, 2010) de leitura das teorizações, das metodologias, dos problemas de pesquisa e das posturas éticas, epistêmicas e ontológicas que historicamente têm caracterizado a abordagem em questão.



Assim, parece ser o caso de uma pesquisa que caminha sob um movimento duplo: por um lado, reconhecer a relevância da produção já sedimentada e suas possibilidades explanatórias e, por outro, encontrar nas suas limitações e necessidades de reconsideração crítica, especialmente frente às especificidades das linguagens, dos sujeitos e dos contextos presentes, local e temporalmente, espaços para a emergência de novos paradigmas e perspectivas, reconhecendo, sobremaneira, a demanda transdisciplinar que a pesquisa sobre a linguagem em uso reclama e as descrições das contingências sociais e seus modos de funcionamento. Certamente, não se trata de um movimento esvaziado de consequências e disputas políticas, pois, ao contrário do que sustenta essa perspectiva ingênua, validada inclusive em algumas abordagens deste campo, pragmática e política estão completamente implicadas.

Referências

- ALENCAR, C. N. FERREIRA, D. M. M. Rajagopalan interpretando Austin: descolonialidades na nova pragmática do hemisfério sul. **Delta**, n. 32, v. 3, p. 613-632, 2016.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- BENTO, B. **A (re)invenção da transexualidade**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BORBA, R.; OSTERMANN, A. C. Gênero ilimitado: a construção discursiva da identidade travesti através da manipulação do sistema de gênero gramatical. **Estudos Feministas**, v. 16, p. 409-432, 2008.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness**: some universals in language use. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. **Excitable speech**: a politics of the performative. London: Routledge, 1997.
- DERRIDA, J. **Limited Inc**. Campinas: Papirus, 1991.
- DURANTI, A.; GOODWIN, C. **Rethinking context**. Language as an interactive phenomenon. Studies in the social and cultural foundations of language. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.



FIORIN, J. L.; FLORES, V. N.; BARBISAN, L. B. B. **Saussure**: a invenção da Linguística. São Paulo: Contexto, 2013.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GOFFMAN, E. **A elaboração da face**: uma análise dos elementos rituais na interação social. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior. New York: Pantheon Books, 1967[1955], p. 5-45.

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs.) **Sociolinguística Interacional**. Porto Alegre: Age, 1998 [1982], p. 149-182.

HANKS, W. F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

KERBRART-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola, 2006.

LAKOFF, R. **The logic of politeness**: or, Minding your P's and Q's. Papers from the Ninthe Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, 1973.

LEECH, G. **Principles of pragmatics**. London: Longman, 1983.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MEY, J. Pragmática, sociedade (e a alma), uma entrevista com Jacob Mey. **Delta**, v. 30, n. 1, p. 161-179. 2012. Entrevista concedida a Daniel do Nascimento e Silva.

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2012, p. 55-80.

RJAGOPALAN, K. Linguagem, sociedade e política: um diálogo com Kanavillil Rajagopalan sobre a Nova Pragmática. **Polifonia**, no prelo. Entrevista concedida a Danillo da Conceição Pereira Silva.

_____. **Nova pragmática**: fases e feições de um fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RIBEIRO, V. A. F. **Estratégias de construção de face no ciberespaço: o assédio sexual em cena**. 2018. 90f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.



SEARLE, J. **Speech acts**: an essay in the philosophy of language. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SILVA, D. C. P. **Atos de fala transfóbicos no ciberespaço: uma análise pragmática da violência linguística**. 2017. 200f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SILVA, D. N. Investigating violence in language: an introduction. In: SILVA, D. N. **Language and violence**: pragmatic perspectives (org.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017b, p. 1-28.

_____.; ALENCAR, C. N. A propósito da violência na linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 55, n. 2, p. 129-146, 2013.

_____.; ALENCAR, C. N.; FERREIRA, D. M. M. **Nova Pragmática**: modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVESTREIN, M. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In: LUCY, J. (org.) **Reflexive language**: reported speech and metapragmatics. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 33-58.

WHATTS, R. J. **Politeness**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

