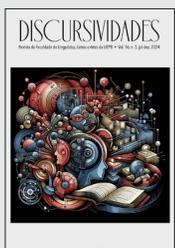


DISCURSIVIDADES

Revista da Faculdade de Linguística, Letras e Artes da UEPB ♦ Vol. 16, n. 3, jul-dez. 2024



Universidade Estadual da Paraíba
Reitora Prof. Dra. Célia Regina Diniz
Vice-Reitora Prof. Dra. Ivonildes da Silva Fonseca



Discursividades é uma revista eletrônica semestral ligada à Faculdade de Linguística, Letras e Artes da UEPB. O periódico é destinado à divulgação e discussão de trabalhos e pesquisas no campo da linguagem e sua articulação às práticas históricas e sociais. A revista dará lugar, sobretudo, às pesquisas cujas temáticas investigadas estejam perpassadas pelos estudos do Discurso, das Línguas/linguagens e seu Ensino.

Discursividades

Campina Grande, PB. Brasil ♦ Vol. 16. n. 3
Abril de 2024 ♦ ISSN 2594-6269

Editor: José Domingos

Contato: revistadiscursividades@gmail.com
<https://www.marcadefantasia.com/discursividades.html>
Submissão de trabalhos pelo sistema OJS:
<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REDISC/index>

Endereço: Faculdade de Linguística, Letras e Artes, UEPB
Rua Baraúnas, 351. Bairro Universitário
Campina Grande, Paraíba. Brasil. 58429-500
Tel.: +55 (83) 3315.3300

Capa: imagem criada com o aplicativo Copilot, da Microsoft

Editoração: Henrique Magalhães

Revista produzida pela editora



MARCA DE FANTASIA
marcadefantasia@gmail.com
<https://www.marcadefantasia.com>

Licenciada por



Equipe Editorial

Editor Chefe:

Prof. Dr. José Domingos - Universidade Estadual da Paraíba - Brasil

Editores Adjuntos:

Prof. Dr. Linduarte Rodrigues – Universidade Estadual da Paraíba, BR

Prof. Dr. Henrique Magalhães - Universidade Federal da Paraíba, BR

Conselho Editorial:

Ana Elvira Steinbach Torres - UFPB, Universidade Federal da Paraíba; UCLA, University of California, Los Angeles

Cleber Alves de Ataíde – UFRPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco, BR

Francisco Paulo da Silva – UERN, Univ. Estadual do Rio Grande do Norte, BR

Francisco Vieira da Silva – UFERSA, Univ. Federal Rural do Semi-Árido, BR

Maria das Dores Nogueira Mendes – UFC, Universidade Federal do Ceará, BR

Marina Magalhães - UFAM, Universidade Federal do Amazonas, BR

Nilton Milanez – UEFS, Universidade Estadual de Feira de Santana, BR

Pedro Luís Navarro Barbosa – UEM, Universidade Estadual de Maringá, BR

Regina Baracuhy – UFPB, Universidade Federal da Paraíba, BR

Tânia Maria Augusto Pereira - UEPB, Universidade Federal da Paraíba, BR

Vanice Maria Oliveira Sargentini – UFSCAR, Univ. Federal de São Carlos, BR

Conselho Científico (Pareceristas):

Antônio Genário P. dos Santos – UFRN - Univ. Federal do Rio Grande do Norte, BR

Bruna Maria de Sousa Santos - UFPB - Universidade Federal da Paraíba, BR

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro – URCA, Univ. Regional do Cariri, BR

Danúbia Barros Cordeiro – IFRN, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, BR

Eliana Ismael Costa – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, BR

Ludmila Mota de Figueiredo Porto – UEPB, Univ. Estadual da Paraíba, BR

Maíra Fernandes Nunes – UFCG, Universidade Federal de Campina Grande, BR

Pedro Henrique Lima Praxedes Filho – UECE, Univ. Estadual do Ceará, BR

Marcelo Vieira da Nóbrega - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, BR

Simone Dália de Gusmão Aranha - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, BR

Sumário

Editorial - e-1632402

José Domingos

Artigos

O ensino de língua inglesa em contexto da EJA: experiências e reflexões no Estágio Supervisionado - e-1632403

Francisco Gabriel Cordeiro Silva

Antônio Pereira de Queiroz Neto

Hélio Silva

O discurso de representação do suicídio de Guilherme Santos: da exclusão à culpabilização - e-1632404

Rhaí Ramos da Silva

A condição feminina em diferentes contextos: uma análise dual entre as personagens Eleonora e Corina no livro Parque Industrial - e-1632405

Silvanna Kelly Gomes de Oliveira

Giny Karoline Dantas dos Santos

Vanessa Barbosa do Nascimento

A glamourização do empreendedorismo: uma análise do sistema de transitividade em revistas femininas - e-1632406

Cristina dos Santos Lovato

Donna Zdruikoski Ramires

Juana Azurduy e os embates de história - e-I632407

Iaranda Jurema Ferreira Barbosa

Jayne Ribeiro

Aproximações da BNCC com a perspectiva bakhtiniana e do Círculo e-I632409

Maria Valéria Siqueira Marques

Manassés Morais Xavier

Lulismo, narrador cambaleante e coro instável em Inferno Provisório, de Luiz Ruffato - e-I632410

Vinícius de Oliveira Prusch

A tradução literária no aprendizado de espanhol, língua estrangeira – ELE - I632411

Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues

Correção de textos: descrição de uma proposta aplicada na formação inicial de professores de Língua Portuguesa - e-I632412

Renilson Nóbrega Gomes

Williany Miranda da Silva

Veridicção no discurso médico oitocentista: um estudo pragmático-enunciativo de manuais estrangeiros no Rio Grande do Sul - e-I632413

Silvana Silva

A modalidade deôntica em discursos de investidura: uma análise pragmática no contexto político - e-I632414

André Silva Oliveira

Zines feministas de arte e poesia:
experiências artísticas e inquietações de pesquisa - e-1632415

Juliana Gama de Brito Assumpção

Resenha

Discurso e análise do discurso, de Dominique Maingueneau
e-1632408

Rita Alves Vieira

Juliana Vieira Braga

Editorial

É com imensa satisfação que finalizamos o volume 16 da revista *Discursividades*, um espaço de diálogo e reflexão sobre a complexidade da linguagem e seu impacto em nossas vidas. Neste número, reunimos um conjunto de artigos que, em sua diversidade temática e metodológica, ressoam com uma preocupação comum: a de iluminar as formas como a linguagem, em suas nuances e sutilezas, molda, resiste e transforma o mundo.

Os trabalhos selecionados para este volume nos convidam a transitar por diferentes domínios e a explorar as múltiplas faces da linguagem. Desde a análise da representação de gênero em narrativas literárias, até a exploração da veridicção no discurso médico oitocentista, passando pelo exame das sutilezas do discurso de investidura na política e da gramática em receitas culinárias, cada estudo nos oferece um ponto de vista singular e uma profunda reflexão.

Iniciamos com a resenha do livro *Discurso e análise do discurso*, de Dominique Maingueneau, um farol para os interessados em desvendar as facetas do discurso e suas influências. Mergulhamos, na sequência, nas tensões e estratégias discursivas do lulismo em *Inferno Provisório*, de Luiz Ruffato, compreendendo as nuances de sua voz narrativa.

Em outra direção, adentramos o universo da guerrilheira Juana Azurduy, através de uma análise que evidencia sua força e importância para a história latino-americana, ao mesmo tempo em que questiona o silenciamento de suas contribuições em discursos hegemônicos. O estudo seguinte nos leva ao universo das aulas de língua inglesa em

contexto da EJA, para refletirmos sobre as práticas de ensino e a importância do sociointeracionismo na formação de sujeitos críticos.

Na sequência, exploramos o processo de correção de textos na formação inicial de professores de língua portuguesa, a fim de repensar práticas arraigadas e propor novas abordagens. Analisamos, também, a materialidade dos zines feministas como canais de expressão artística, literária e política na contemporaneidade brasileira, dando voz a perspectivas dissidentes. Por fim, perscrutamos o uso da tradução literária no ensino de espanhol, destacando sua relevância para a construção de repertórios linguísticos e culturais dos aprendizes e a análise da modalidade deôntica em discursos de investidura, para entender como a linguagem molda o contexto político.

Continuando a explorar a diversidade da língua, avançamos para a investigação sobre o uso da tradução literária no ensino de espanhol, destacando como essa prática contribui para ampliar os horizontes culturais e linguísticos dos aprendizes. Seguindo a linha investigativa do discurso, uma pesquisa busca compreender como o suicídio é representado em uma nota de pesar de uma faculdade de direito e nos comentários de alunos, evidenciando a complexidade de tal temática.

Este volume da *Discursividades* é, assim, um convite à reflexão e ao aprofundamento de nosso olhar sobre a linguagem, em sua capacidade de criar, questionar e transformar o mundo que nos cerca. Com esta edição de *Discursividades* reafirmamos nossa proposta, já dita nas edições anteriores, com o saber e o conhecimento: que nosso fazer científico torne possível gestos teóricos que contribuam para um diagnóstico do que somos hoje.

 José Domingos
Editor

O ensino de língua inglesa em contexto da EJA: experiências e reflexões no Estágio Supervisionado

English language teaching in the context of EJA: experiences and reflections in the Supervised Internship

 Francisco Gabriel Cordeiro Silva

 Antônio Pereira de Queiroz Neto

 Hélio Silva

Resumo: Este estudo objetiva analisar uso da língua inglesa durante a experiência de ensino-aprendizagem, pautada no sociointeracionismo, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Estágio Supervisionado, em uma escola pública da Paraíba. Consideramos Crystal (2003), Seidlhofer (2011), Vygotsky (1984) e Pólio e Duff (1994) como alicerces para tal proposta, a fim de compreender alguns caminhos que demonstram que é possível aprender inglês em contextos de uso autêntico. Desta forma, esta pesquisa classifica-se como qualitativa, interpretativista (MOREIRA; CALEFFE, 2008) e no âmbito da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). Na análise de dados, constatamos que, por meio da implementação de uma sequência didática voltada para a temática culinária e o gênero textual de receitas, foi possível aos

Francisco Gabriel Cordeiro Silva. Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG. Professor de Língua Inglesa vinculado ao Departamento de Letras e Artes da UEPB.

Antônio Pereira de Queiroz Neto. Graduando em Letras-Inglês pela UEPB.

Hélio Silva. Graduando em Letras-Inglês pela UEPB.

alunos mergulharem na construção de conhecimentos, em inglês, através da ação e da socialização de receitas propostas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. EJA. Ensino de língua inglesa. Sociointeracionismo.

Abstract: This study aims to analyze the use of the English language during the teaching-learning experience, based on sociointeractionism, in a Youth and Adult Education (EJA) class, in the Supervised Internship, in a public school from Paraíba. We consider Crystal (2003), Seidlhofer (2011), Vygotsky (1984) and Pólio and Duff (1994) as foundations for this proposal in order to understand some paths that demonstrate that it is possible to learn English in contexts of authentic use. Therefore, this research is classified as qualitative, interpretive (MOREIRA; CALEFFE, 2008) and within the scope of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006). In data analysis, we found that through the implementation of a didactic sequence focused on culinary themes and the textual genre of recipes it was possible for students to immerse themselves in the construction of knowledge in English through action and socialization of proposed recipes in the school environment.

Keywords: Supervised Internship. EJA. English language teaching. Sociointeractionism.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar uso da língua inglesa durante a experiência de ensino-aprendizagem, pautada no sociointeracionismo, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Estágio Supervisionado, em uma escola pública da Paraíba. Assim, discutimos questões teórico-pedagógicas relacionadas às práticas de planejamento e de ensino desenvolvidas por dois estagiários no âm-

bito do componente curricular Estágio Supervisionado II, do curso de Letras-Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba.

O Estágio Supervisionado possui caráter obrigatório em todos os cursos de graduação em licenciatura segundo as regulamentações brasileiras vigentes para os cursos desta natureza. Em nosso caso, fomos submetidos às atividades em três etapas distintas: a primeira concentra-se na observação de aulas do docente titular da turma escolhida para atuação, a segunda remete-se ao planejamento de aulas e a terceira relaciona-se ao próprio exercício docente com intervenção no Ensino Fundamental: anos finais e/ou em ciclos da Educação de Jovens de Adultos (doravante EJA).

Assim, a escola receptora em que estagiamos situa-se na cidade de Campina Grande, interior da Paraíba, em um bairro de classe média baixa. As aulas foram ministradas nas terças-feiras no período da noite, e a turma na qual ocorreu a regência se tratava de uma turma da EJA do ciclo IV, em que contava com uma média de 11 alunos. Então, as regências das aulas ficaram sob responsabilidade de dois (2) estagiários, considerando um total de 8 (oito) aulas de estágio, sendo quatro (4) aulas de observação e quatro (4) de regência.

Para fins de análise, pretendemos dissertar a respeito tanto das observações quanto das regências, realizadas sob três perspectivas: em primeiro lugar, do ensino de língua franca segundo Seidlhofer (2011) e Canagarajah (2012), por exemplo; por conseguinte, consideramos o sociointeracionismo como proposto por Vygotsky em seus colóquios; e, por fim, nos detemos as implicações dos usos e desusos da língua materna em contextos de ensino língua estrangeira no Brasil, de acordo com as reflexões de Phillipson (1992).

Desta forma, tais perspectivas foram selecionadas, uma vez que consideramos pertinente analisar a forma como a língua inglesa foi

usada extensivamente em vários contextos e de várias formas diferentes tanto pela professora supervisora, quanto pelos estagiários. Fato que, ao tratar-se de uma escola pública brasileira no interior da Paraíba, assumiu um caráter completamente inovador, visto que, segundo discussões das práticas de ensino referentes ao componente de língua inglesa em escolas públicas, bem como das experiências compartilhadas durante as aulas de Estágio Supervisionado, constatamos, mesmo empiricamente que, geralmente, as aulas de tal componente se concentram na análise sintática das estruturas gramaticais da língua em foco.

Ademais, as práticas discursivas orais ocupavam pouco ou, em alguns casos, nenhum espaço no ensino de inglês, o que vem sendo modificado, uma vez a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) prevê que deve ser proporcionado aos estudantes práticas em que o uso da língua simule contextos reais de comunicação – o que difere das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), que sinalizam uma ênfase ao uso de inglês na sua versão escrita para a preparação de exames.

Adiante, revisitamos as teorias que servem como pressupostos teóricos-metodológicos utilizados na análise das aulas ministradas o período de Estágio Supervisionado. Na primeira seção, iremos nos concentrar na revisão bibliográfica de autores, Seidlhofer (2011), a mencionar, que abordam o conceito de língua inglesa enquanto língua franca. Por conseguinte, na segunda parte, será visitado o conceito de sociointeracionismo proposto por Vygotsky (1984), uma vez que, como proposto pelo autor, as linguagens verbais e não-verbais como meios de comunicação são elementos essenciais do processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida, revisitamos e contestamos a crença de que os falantes nativos, ou seja, americanos e ingleses, são os detentores da “versão

mais natural e pura” da língua inglesa e, conseqüentemente, servem como modelo a ser imitado. Por fim, analisaremos brevemente a importância da língua materna, bem como, ela, ou a proibição de seu uso, pode interferir positiva ou negativamente no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Inglês enquanto língua franca

Muito se tem discutido no que se refere ao uso da língua inglesa em caráter de língua franca e, por conseguinte, às implicações pedagógicas e educacionais desta concepção. Neste sentido, diversos autores têm teorizado em seus trabalhos sobre essa mudança paradigmática no que diz respeito à percepção que temos da língua inglesa não só em nosso país, mas como também em um contexto global (Berns *et al.*, 2009; Seidlhofer, 2011). Assim, o conceito “inglês como língua franca”, segundo Seidlhofer (2011), refere-se aos contextos de uso em que a língua funciona como ferramenta de interação entre povos de culturas diferentes cujas línguas maternas são distintas.

Nos últimos anos, a língua inglesa tem passado por um acelerado processo de internacionalização. Todavia, ainda não podemos sustentar o fato de que todas as pessoas conseguem se expressar/comunicar nesta na língua. Crystal (2003) pontua que uma língua alcança um *status* global quando ela ocupa um papel reconhecível em cada país. Ou seja, em cada nação, a língua inglesa possui um papel fixo e importante na comunicação, ora como primeira língua, ora como segunda língua, ora como língua estrangeira. De um falante a milhões, ela pode ser reconhecida em qualquer parte, uma vez que, conforme Crystal (2003) relata, um quarto da população mundial é fluente em inglês, isto é, aproximadamente 1.5 bilhões de pessoas.

Compreendendo que a língua inglesa possui esse *status* de língua franca, ressaltamos, com base em Canagarajah (2012), que este marco se deu não somente devido a processos históricos que se desenvolveram ao longo dos últimos séculos, como a expansão imperial inglesa e a influência econômica norte-americana no cenário internacional, mas, sobretudo, ao crescente movimento de globalização e da forte presença da língua na internet. Desta forma, com o aumento do número de falantes desta língua ao redor do mundo, surge o conceito de “*World Englishes*”, o qual reconhece e legitima todas as múltiplas formas de variações linguísticas em detrimento da supremacia das variantes nativas desta língua. Este fenômeno é resultante de um fluxo intercultural intenso, da mobilidade dos povos no mundo, bem como da capacidade humana de inovar, de se adaptar (Canagarajah, 2012) e, a nosso ver, de se transformar e se reinventar.

Ao considerar o conceito de língua franca, entendemos que, nos mais diversos contextos sociais, os alunos devem desenvolver as habilidades linguísticas de forma equânime no sentido de conseguir se comunicar com inteligibilidade com outros falantes, nativos ou não, valorizando suas marcas linguísticas regionais. Ademais, pretendemos valorizar o conhecimento linguístico que os alunos já têm, bem como ressaltar as mais diferentes formas de utilização de inglês.

Desta forma, durante o estágio, nossos esforços se concentraram em não relacionar as práticas linguísticas a nenhum contexto nativo em específico em suas formas de falar e/ou agir, uma vez que pretendemos enaltecer as diversas formas de manifestação dos *World Englishes*. Logo, não pretendíamos exigir dos estudantes que imitassem nenhuma forma específica de variação linguística, mas que desenvolvessem as habilidades orais de inteligibilidade de modo que eles fossem capazes de se comunicar utilizando a língua em contextos autênticos.

Nesta perspectiva, ao invés de nos concentrarmos na correção meramente gramatical e/ou fonética, o enfoque do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa se deu na inteligibilidade (Cruz, 2015; Jenkins, 1998), tornando a noção de “erro” secundária, abrindo espaço para a ideia de compreensão e de respeito mútuos (Becker, 2013). De igual forma, o enfoque se deu por meio da interação entre os pares professor-aluno e aluno-aluno, visto que compreendemos que a língua se dá por meio da interação com o outro, sobretudo se for em contexto de uso autêntico e real, neste caso, da língua alvo. Assim, mobilizamos nossas atividades considerando as premissas do sociointeracionismo, em que exploramos na próxima seção.

Sociointeracionismo na aula de língua inglesa

Em se tratando de interação, consideramos as contribuições de Vygotsky (1984) acerca do sociointeracionismo, que evidencia a função das relações sociais na formação humana e no processo de aprendizagem, afinal, não se aprende sozinho, mas no desenvolvimento da alteridade em relação ao outro. Consideramos essa concepção como um dos princípios primordiais para as vivências durante o Estágio Supervisionado, uma vez que as relações que os estudantes estabelecem entre si, bem como com os estagiários, atribuem significados para o que se é ensinado e aprendido durante as aulas.

É possível afirmar que as trocas de informações, valores e ideias são ainda mais comuns e importantes no que se diz respeito aos contextos de ensino, tendo em vista que o processo de aprendizagem ou aquisição de uma língua só acontece no contato social, uma vez que, para Vygotsky (1984, p. 31) “signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As

funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças [...]”.

Com base no exposto, entendemos que a natureza da língua é essencialmente social de forma a cumprir funções comunicativas. Então, assim como a teoria sociointeracionista propõe, acreditamos que, durante as atividades de estágio, processos de troca, negociação e mediação são os pilares fundamentais da execução de todas as etapas em qualquer momento da sequência didática. Nesse sentido, os alunos foram, em diversos momentos, incentivados a trabalhar em pequenos grupos e utilizar da troca como ferramenta, tendo em vista que a conclusão dos objetivos gerais e específicos das aulas dependem da cooperação de todos.

No que tange à interação mediante o uso da língua materna, neste caso, a língua portuguesa (L1), ainda se causa um grande debate no meio acadêmico e profissional, visto que muitos estudiosos afirmam que quando pretendemos aprender uma língua estrangeira (L2) devemos minimizar o uso da L1, também por acreditarem que a L2 falada é menos burocrática do que a escrita e, por isso, o professor deve maximizar o uso dela em aula.

Em alguns contextos de ensino, professores têm consenso de que usar a L2 o máximo possível é vital para uma aprendizagem mais efetiva, como proposto por Pólio e Duff (1994). Consoante a esta perspectiva, não apenas profissionais, mas alguns estudiosos, também, possuem uma visão restrita com o uso da L1 na aula de L2, afirmando que, quanto mais usamos a L1 em sala de aula, a aprendizagem fica mais lenta e os alunos não conseguem focar na língua alvo (Phillipson, 1992).

No entanto, quando avaliamos e refletimos sobre o ponto de vista destes pesquisadores, emerge o questionamento: é necessário “descartar” totalmente a L1 na aula de L2? Por mais que o foco seja totalmente aprender e ter contato direto com a L2, descartar a L1 só “afastaria”

mais os alunos da língua alvo. Estudos constataam que a língua materna, no ensino de língua estrangeira, representa questões de afetividade, afinidade cultural, identidade e confiança (cf. Barnabé, 2008; Brown, 2007) e que, por isso, deve ser também utilizada.

Diante desses pressupostos, devemos entender que, para muitos estudantes, a aula de aula da escola pública é o primeiro contato mais direto com a língua alvo, haja vista as condições socioeconômicas de muitos, bem como a falta de afinidades com as tecnologias digitais que muitos adultos, público alvo da EJA, ainda possuem. Então, “L1 é usada como uma ferramenta poderosa de mediação semiótica entre aprendizes e dentro dos indivíduos” (Dicamilla; Anton, 1997, p. 415). Por fim, em nossas aulas de regência, a língua materna aparece por meio de suporte da professora supervisora quando os alunos não conseguem entender o que tentávamos ensinar. A ponderação entre a L1 e a L2 foi realizada de forma mútua, em que nenhuma língua se sobressaiu a outra, mas, dando maior foco no uso da L2 pelos alunos.

Contexto da pesquisa

A disciplina de Estágio Supervisionado II tem caráter teórico-prático, visando emergir os professores em formação inicial no ambiente em que pretendem trabalhar. O referido componente busca, também, através da preparação e supervisão, a autonomia dos mesmos para que possam se sentir aptos e confiantes ante ao desenvolvimento profissional. Em nosso caso, particularmente, tivemos 7 aulas, compreendidas em três (3) observações da professora titular e quatro (4) de regência. Tal divisão ocorreu para que os estagiários observassem, *a priori*, a professora titular da turma, a fim de desenvolver familiaridade com o ambiente pedagógico que logo se tornou, mesmo que provisoriamente, o “campo” de atuação.

A escola que nos foi direcionada é estadual e se localiza em um bairro de classe média baixa, na cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba, possuindo uma estrutura física com salas espaçosas, organizadas e recursos tecnológicos recém-adquiridos. A escola conta, também, com uma cantina aconchegante, que nos foi cedida de forma a finalizamos nossas aulas com uma atividade prática.

Sendo assim, as atividades de estágio se concentraram em uma turma da EJA, ciclo IV, que contava em média com onze (11) alunos de idades entre dezoito (18) e vinte e três (23) anos. Linguisticamente, a turma era bastante diversificada em que, de modo geral, todos tinham conhecimentos básicos da língua inglesa. Entretanto, o nível de proficiência, de nenhuma forma, era uma dificuldade para estes participarem da aula de forma divertida, se esforçando para tentar manter uma comunicação em inglês.

Ambos os estagiários, na época, eram estudantes do curso de graduação em Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, turno noturno, em fase final de conclusão. Um dos professores em formação inicial residia na cidade de São Domingos do Cariri, onde ensinou, também, numa escola estadual no nível Fundamental e Médio por 2 anos. O outro professor em formação inicial residia na cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça, também na Paraíba, onde lecionou em turmas de Ensino Fundamental: anos finais e de EJA, na rede pública municipal, tendo iniciado sua carreira profissional em 2019.

Em conversa com a professora titular da turma ao qual ficaram alocados, no primeiro dia no ambiente escolar, ela propôs a ideia de fingirmos ser intercambistas vindo da cidade de Chicago que estavam ali para fazer uma pesquisa de como o ensino da língua inglesa transcorria em escola pública e como os alunos da EJA receberiam essa notícia e, principalmente, para ver como eles se comportavam. Ademais, a professora

e ambos os estagiários queriam testar a possibilidade se, com esses dois “estrangeiros”, os alunos se comportariam de forma diferente.

O período de estágio teve início no dia 27 de setembro com a primeira aula de observação. Neste dia, o que nos chamou atenção, à primeira vista, foi a turma com pouco compromisso com a aula. Em contrapartida, outro ponto que nos chamou bastante atenção foi o fato de que a professora titular conduzia toda sua aula em língua inglesa, nos deixando estarecidos. Ela conduzia a aula de maneira dinâmica, mas sem usar o português – utilizando, assim, bastante mímicas como recurso alternativo de explicação e de tradução intersemiótica.

Outrossim, os alunos recebiam atenção de forma equânime, até com aqueles que queriam chamar a atenção mediante um comportamento não atrativo. Observamos e refletimos a respeito da forma em que ela parabenizava e corrigia os alunos de forma simples, clara e bastante calma para que não criassem nenhum desconforto para estes. Com isto, o ambiente da sala de aula era sempre “leve”. As observações se seguiram nos dias 04 e 18 de novembro.

Nos dias 25 de outubro e, consecutivamente, 01, 08 e 22 de novembro, ocorreram as regências, ou seja, as aulas ministradas pelos estagiários. Para tanto, foi desenvolvida uma sequência didática contendo quatro planos de aula diferentes para serem executados em cada um destes dias respectivamente. No que diz respeito aos planos de aula, estes tinham como objetivo principal desenvolver não só as habilidades linguísticas concerne ao gênero textual *recipes*, mas também aos conteúdos linguísticos (*imperative mood*) e lexicais (*prep-info*, ingredientes, utensílios e *cooking verbs*) necessários para interpretação e execução da atividade prática. Discorremos a respeito destas questões na próxima seção.

Análise de dados, resultados e discussões: permeando a produção e a culminância do gênero *recipy*

Durante a observação, pudemos constatar, mesmo que empiricamente, que o uso de gesticulações e mímicas, como alternativa de explicação e de tradução intersemiótica, possibilitou que os alunos conseguissem compreender o que estava sendo abordado nas aulas. A professora titular da turma seguia utilizando a língua inglesa constantemente em sala, provocando, a nosso ver, um momento de imersão na língua alvo, assim, sendo orientada por algumas discussões sobre a importância do foco, sobretudo na oralidade, da L2 no ensino desta (Pólio; Duff, 1994).

Ao contrário do que imaginávamos, não houve falta interesse por parte dos alunos nos momentos que a professora titular se expressava por meio da língua inglesa. Mediante ajuda dos gestos, ela chamava a atenção dos estudantes, tentando engajá-los nas discussões e explicações dos conteúdos.

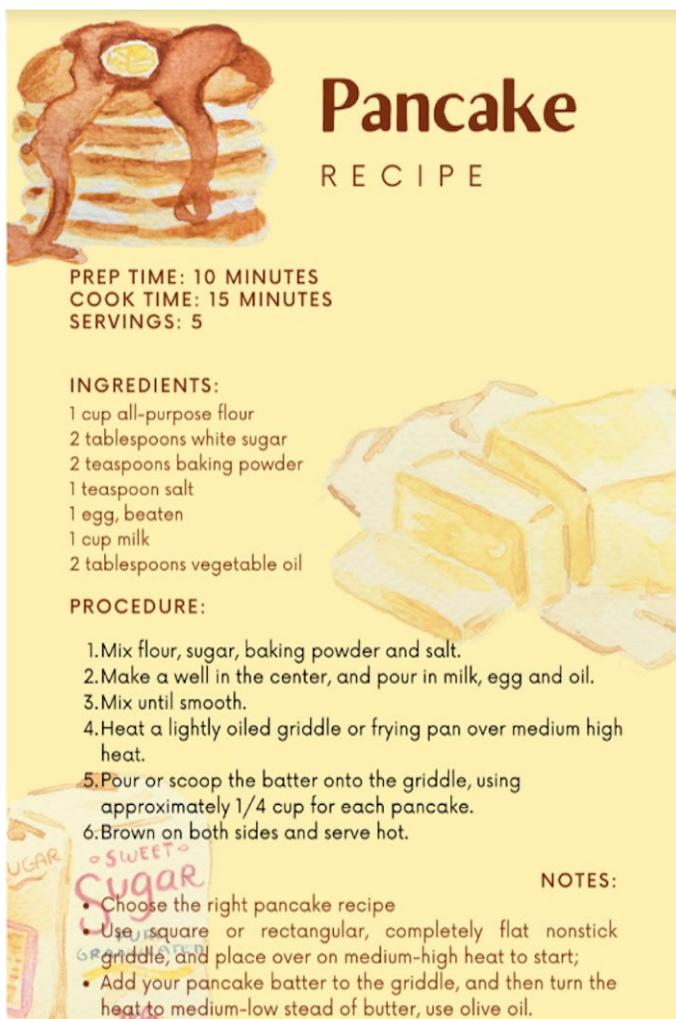
Uma outra questão era a forma que ela tratava os alunos quando eles acertavam e tentavam se expressar através da L2: sempre havia elogios e sorrisos. Era perceptível que ela estava feliz por eles estarem tentando e se esforçando ao máximo para aprender por meio da interação dos pares professor-aluno e aluno-aluno, com o auxílio dos que tinham um maior conhecimento linguístico e lexical.

Algo que cativou bastante nossa atenção era a forma que a professora tratava os alunos com comportamentos não adequados para a sala de aula. Ela se referia/conduzia a estes alunos com muita educação e respeito. Com isto, percebemos que os mesmos se tornavam mais

receptivos e amigáveis, além de conseguir fazer com que estes alunos participassem da aula, inclusive, por meio da interação em inglês.

As atividades estagiários teve início no dia 25 de outubro com a execução das seguintes fases dos planos de aula: introdução ao gênero textual selecionado (*recipes*), partes de uma receita, ingredientes, utensílios e, por fim, os *cooking verbs* no modo imperativo que seriam necessários para a completude da culminância, que era a produção de panquecas na cozinha da escola pelos próprios alunos seguindo uma receita completamente em inglês, planejada para a última regência e utilizada como forma de avaliação do aprendizado dos alunos.

Neste sentido, no primeiro momento, os alunos foram convocados à biblioteca onde os estagiários já haviam preparado os materiais necessários para aula, bem como preparado a televisão onde seriam ilustrados os vídeos que seriam utilizados, bem como escrito algumas informações no quadro branco que serviria de apoio didático-pedagógico. Cada um dos alunos recebeu uma cópia da receita de panquecas selecionada como objeto de estudo, receita esta que serviria não só como ponto de partida para a explanação, mas, também, como modelo a ser seguido na produção da culminância, como ilustramos na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – *Recipe: homemade pancakes*

Pancake
RECIPE

PREP TIME: 10 MINUTES
COOK TIME: 15 MINUTES
SERVINGS: 5

INGREDIENTS:
1 cup all-purpose flour
2 tablespoons white sugar
2 teaspoons baking powder
1 teaspoon salt
1 egg, beaten
1 cup milk
2 tablespoons vegetable oil

PROCEDURE:

1. Mix flour, sugar, baking powder and salt.
2. Make a well in the center, and pour in milk, egg and oil.
3. Mix until smooth.
4. Heat a lightly oiled griddle or frying pan over medium high heat.
5. Pour or scoop the batter onto the griddle, using approximately 1/4 cup for each pancake.
6. Brown on both sides and serve hot.

NOTES:

- Choose the right pancake recipe
- Use a square or rectangular, completely flat nonstick griddle, and place over on medium-high heat to start;
- Add your pancake batter to the griddle, and then turn the heat to medium-low instead of butter, use olive oil.

Fonte: elaboração dos estagiários, autores deste artigo (2022)

Após este procedimento, indagamos os estudantes, em língua inglesa, a respeito do gênero textual apresentando, o qual se utiliza a linguagem verbal e não-verbal. Além disso, neste momento de identificação e de reconhecimento do referido gênero, buscamos fazer com que os alunos inferissem o léxico nele contido, visando a busca de trazer o conheci-

mento prévio que estes possuíam. Algumas das perguntas de inferência foram: *Do you like to eat?* (Você gosta de comer?), *What kind of food do you like? What kind of food don't you like?* (Que tipo de comida você gosta e que você não gosta?), *What text is it? - a poem, a letter, a song lyrics, a menu or a recipe?* (Que texto é este? – um poema, uma carta, uma letra de música, um cardápio ou uma receita?), *What kind of food does this recipe teach?* (Que tipo de comida esta receita ensina?), *Do you like pancakes?* (Você gosta de panquecas?).

Se faz importante enfatizarmos que, constantemente, instigávamos os alunos a responder todas as perguntas utilizando a língua inglesa, o que eles fizeram com sucesso. Desta forma, os professores em formação inicial partiram para uma breve discussão sobre as partes que compunham uma *recipe* usando como ferramenta pedagógica as informações que haviam sido previamente escritas no quadro. Ilustramos as partes principais de uma *recipe* (*title, prep-info, ingredients and procedure*), onde também havia sido replicada uma versão ampliada do gênero textual em questão para que os alunos pudessem relacionar cada um dos termos com uma parte específica da receita. Trabalhamos para que eles adquirissem uma compreensão geral das funções sociais deste e dos elementos que o compõem.

Na segunda parte da aula, foi o momento de introduzir os conhecimentos lexicais necessários para a execução da *recipe - homemade pancakes*. Neste sentido, os estagiários levaram para a aula os objetos que já eram indicados na própria receita como necessários, porém, ao invés de apenas falar como esses utensílios são chamados em inglês, a explanação ocorreu da seguinte forma: os estagiários já tinham impresso os nomes de tais objetos em inglês (*frying pan, blender, cup, plate, teaspoon and tablespoon*) em algumas tiras de papel.

O objetivo principal desta parte da atividade era que os estudantes relacionassem cada uma das tiras de papel com um dos objetos dispostos na mesa em pequenos grupos. Assim que eles atingissem a conclusão de qual termo se referia a qual objeto, eles poderiam guardar as tiras de papel em cada um dos utensílios. É vital enfatizar que, novamente, os pequenos grupos executaram a tarefa com sucesso apenas com os direcionamentos e sem auxílio de nenhum dos professores presentes. Por fim, os estagiários leram cada um dos termos pedindo sempre que os alunos os repetissem em seguida.

De forma que os estudantes pudessem memorizar os vocábulos antes da atividade final, uma proposta de interação entre os alunos se deu por meio da utilização do aplicativo *Plickers*: nesta atividade, era apresentadas algumas imagens que representavam alguns utensílios e ingredientes parte da *receipe*. Assim, os alunos precisavam relacionar o vocábulo correto que representava a figura utilizando um *QRcode* que havia sido distribuído para cada estudante previamente, conforme ilustramos na Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Momento de utilização do *Plickers* para memorização do vocábulo



Fonte: acervo pessoal (2023)

Consecutivamente, após concluída a primeira etapa do estudo lexical referente ao texto e ao gênero textual ora proposto, se deu o momento de abordar os *cooking verbs* e como estes se conjugam no modo imperativo. Para tanto, antes de entregar uma versão da atividade escrita, apresentamos aos alunos dois vídeos que ilustravam os principais *cooking verbs*, em especial, os que estavam presentes no gênero (*to slice, to grate, to mix, to pour* etc.). Desta forma, os alunos receberam uma cópia da atividade, ilustrada por meio da Figura 3 a seguir, de modo que os pequenos grupos a respondessem coletivamente, permeando uma aprendizagem construtiva por meio da interação, conforme salientam Canagarajah (2012) e, mais precisamente, Vygotsky (1984).

A aula foi se encaminhando para o fim com a correção oral da atividade. Se faz necessário mencionar que esta foi a atividade na qual os alunos mais tiveram dificuldades em relacionar as palavras com as figuras. Então, os estagiários rapidamente a transformaram em uma atividade de *listening*, na qual eles pronunciavam os verbos para cada imagem e os estudantes, por sua vez, procuravam pela palavra correta dentre as disponíveis. Por fim, cada um dos *cooking verbs* foi lido pelos estagiários e repetido pelos alunos.

Figura 3 – Atividade de *cooking verbs*

1. Observe the verbs in the table below and make a relationship with the images

brown heat pour grate grill squeeze peel mix spread slice bake add chop
stew steam

 1) _____	 2) _____	 3) _____
 4) _____	 5) _____	 6) _____
 7) _____	 8) _____	 9) _____
 13) _____	 11) _____	 12) _____
 13) _____	 14) _____	 15) _____

Answers:

Fonte: elaborado pelos autores deste artigo (2022)

No último dia de regência, tendo sido elaborada uma atividade de resgate dos conteúdos anteriores usando o aplicativo *Plickers*, os professores em formação inicial se concentraram em revisar os aspectos lexicais referentes ao gênero *recipy* antes de partir para as atividades práticas. Logo após essa atividade de revisão, encaminhamos os alunos para a cozinha da escola, que já havia sido reservada previamente, para que colocassem a mão na massa e fizessem panquecas a partir do texto inicial, uma vez que esta seria forma de pôr em prática e usar a língua de forma palpável, pois todas as instruções estavam em inglês e assim foi feito, como representado na imagem abaixo.

Figura 4 – Momento de culminância do gênero textual



Fonte: acervo pessoal (2022)

O momento final, de culminância, foi propício para não apenas resgatar, mas, sobretudo, para consolidar o que os alunos haviam aprendido ao decorrer das regências. Outrossim, após as panquecas estarem

prontas e os alunos experimentarem sua própria produção, os estagiários pediram a atenção dos alunos para revelar que não eram norte-americanos, mas brasileiros, e que, mesmo não sendo nativos de algum país cuja a língua inglesa é a oficial, era e é possível se expressar e se comunicar em inglês.

Com palavras de incentivo e encorajamento, parabenizamos os estudantes por todo esforço empregado para que houvesse comunicação entre os pares, visto que, em momento algum, fazíamos uso da língua materna em sala de aula. Também, deixamos claro a satisfação e o agradecimento por eles estarem presentes e dispostos a aprender, e reforçamos que, independentemente da idade ou da classe socioeconômica, tudo é possível a quem estiver disposto a aprender – e, evidentemente, a colocar em prática a língua alvo, seja por quais meios for.

Considerações finais

Em suma, relatamos minuciosamente cada evento ocorrido nas aulas, uma vez que todos estes se fizeram relevantes para a análise ora apresentada. Ao longo do texto, discutimos sobre o ensino da língua inglesa num viés de língua franca e global, ponderamos sobre o ensino de inglês na perspectiva sociointeracionista e refletimos que, apesar de utilizarmos somente a língua inglesa nas aulas, o uso da língua materna também se faz necessário.

Apontamos, através da leitura de autores como Seidlhofer (2011), Canagarajah (2012), Vygotsky (1984) e Phillipson (1992), a base de nossa análise e de nossas reflexões de forma a teorizar criticamente o que foi observado durante a experiência do estágio. Ambas observações e, conseqüentemente, reflexões, nos permitiram, portanto, compreender que as experiências reais de contato com a língua inglesa

constituem uma das partes vitais da disciplina de língua inglesa para turmas da EJA, e para as demais modalidades de uma forma geral.

Ademais, com fulcro no exposto, podemos afirmar que experiências reais de ensino como esta que tivemos, não só tornam o aprendizado mais imersivo, mas simulam situações que extrapolam o contexto escolar e preparam os alunos para exercer seus papéis de cidadãos na sociedade globalizada (CANAGARAJAH, 2012; CRYSTAL, 2003). Enfatizamos, também, que elementos como um relacionamento equilibrado com a turma e falar com os alunos com de maneira respeitosa foram essenciais para o desenvolvimento das atividades planejadas.

Referências

- BECKER, M. R. *Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de língua franca: percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros*. 2013. 256 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://nupffale.paginas.ufsc.br/files/2019/06/Tese-M%C3%A1rcia-Regina-Becker.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- BERNABÉ, F. O uso da língua materna no ensino de língua estrangeira. *Diálogos Pertinentes*, v. 4, n. 4, p. 243-257, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/lem_artigos/bernabe.pdf. Acesso em: 03 jan. 2024.
- BERNS, M.; JENKINS, J.; MODIANO, M.; SEIDLHOFER, B.; YANO, Y. Perspectives on English as a lingua franca. In: HOFFMAN, T.; SIEBERS, L. (ed.). *World Englishes: problems, properties and prospects*. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p. 369-384.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Longman, 2007.

CANAGARAJAH, A. S. *Translingual practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Londres e Nova York: Routledge, 2012.

CRUZ, N. C. Inteligibilidade e o ensino da pronúncia do inglês para brasileiros. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. L. C (org.). *O jeitinho brasileiro de falar inglês: pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 239-252.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. Cambridge: CUP, 2003.

DICAMILLA, F.; ANTÓN, M. Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: A Vygotskian perspective. *The Canadian Modern Language Review*, n. 53, v. 4, p. 284-302, 1997. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Repetition-in-the-Collaborative-Discourse-of-L2-A-Dicamilla-Ant%C3%B3n/a2ffd9817adb1dfa19b590c19978747c6c46ca31>. Acesso em: 27 dez. 2023.

DUFF, P. A.; PÓLIO, C. G. Quanta língua estrangeira há na sala de aula de língua estrangeira. *Modern Language Journal*, v. 74, p. 154-166, 1990.

JENKINS, J. Which pronunciations norms and models for English as an International Language? *ELT Journal*, v. 52, n. 2, p. 119-126, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/52.2.119>. Acesso em: 03 jan. 2024.

PHILLIPSON, R. *Imperialismo Linguístico*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PÓLIO, C. P.; DUFF, P. A. Uso da língua por professores em aulas de língua estrangeira na universidade: uma análise qualitativa da alternância entre inglês e língua-alvo. *Modern Language Journal*, v. 78, n. 3, p. 311-326, 1994.

SEIDLHOFER, J. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: OUP, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em: 04/01/2024

Aprovado em: 21/03/2024

Licenciado por



O discurso de representação do suicídio de Guilherme Santos: da exclusão à culpabilização

Discourse representation of Guilherme Santos' suicide:
from exclusion to guiltiness

 Rhaí Ramos da Silva

Resumo: O presente artigo tem como principal objetivo analisar, à luz da Análise Crítica do Discurso (ACD), a maneira como o suicídio de Guilherme Santos de Andrade, estudante de 24 anos da Faculdade Baiana de Direito, teve sua representação construída. Entendendo a linguagem como prática social e instrumento de poder (Fairclough, 2001; 2003) e as representações como mecanismos para servir a interesses específicos (Van Leeuwen, 1997; 2008), buscamos, nesse sentido, observar como o discurso de representação está vinculado a determinadas estruturas de preconceito a respeito do suicídio. Para fins analítico-metodológicos, serão levadas em consideração as seguintes questões: 1) que elementos desse evento social foram incluídos ou excluídos no processo de representação e que elementos incluídos foram mais salientes? e 2) como os atores/grupos sociais foram representados? (Fairclough, 2003). Como *corpus* para análise, selecionamos a Nota de Pesar, emitida pela referida faculdade, que apresenta seu posicionamento, enquanto instituição, e que fora divulgada em seu perfil oficial do *Instagram*. Além disso, também selecionamos comentários a essa postagem, feitos prin-

Rhaí Ramos da Silva. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPE). Email: rhai.ramossilva@ufpe.br

principalmente por alunos e/ou ex-alunos da instituição, tendo como critério de seleção aqueles que apresentam algum teor relacionado à falta de cuidado da Faculdade para com seus alunos, no que se refere à saúde mental.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. Representação. Suicídio.

Abstract: This paper's main purpose is to analyse, based on the Critical Discourse Analysis (CDA), how Guilherme Santos de Andrade's suicide, a student from Faculdade Baiana de Direito, had its representation built. Understanding the language as a social practise and power instrument (Fairclough, 2001; 2003) and the representations as mechanism to suit specific interests (Van Leeuwen, 1997; 2008), we intend, forehead, observe how the representational discourse is related to such prejudice structures addressed to suicide. Based on analytical-methodological, it will be considered the following questions: 1) which elements of that social event were included or excluded in the process of representation and which of them were more salient? and 2) how social actors/groups were represented? (Fairclough, 2003). Our analysis is cantered in the Regret Note, published by the college, what shows its position, as an institution, and that was shared in its official Instagram profile. Furthermore, we also selected comments in that post, made especially by students or ex-students, having as selection criteria those that presents content related to the lack of care of the College to its students, considering their mental health.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Representation. Suicide.

Introdução

A partir da consideração de que é através e no discurso que construímos e revelamos marcas ideológicas e sociais, entendemos, calçados na Análise Crítica do Discurso (doravante ACD), que a linguagem é um instrumento de prática social e de poder (Fairclough, 2001). Em

outras palavras, a linguagem constitui-se como um modo de agir no mundo. Dessa maneira, observar a forma como os eventos sociais são representados é também buscar perceber de que maneira agimos no e através do discurso, tanto para sustentar quanto para superar problemas sociais. Nessa direção, a instrumentalização do poder está diretamente relacionada à maneira como questões ideológicas permeiam práticas e atuações sociais.

Partindo desse pressuposto, é correto afirmar que a ACD objetiva, então, analisar de que forma os discursos são construídos, retirando o véu e revelando as marcas sociais, ideológicas, de hegemonia e manutenção de poder, além de ser um aparato que permite engajamento social no sentido de observar as ações que corroboram a manutenção do poder e de como podemos atuar como contra resistência a esses discursos. É nesse sentido que a ACD se pressupõe socialmente engajada, no sentido de, a partir da atuação dos atores sociais, buscar-se entender, revelar, denunciar e contra posicionar-se em relação ao abuso de poder e à manutenção de práticas sociais violentas, preocupando-se em observar problemas sociais vigentes.

Este trabalho busca, dentro desse panorama, analisar como, através do discurso, são criadas as representações de eventos e de atores sociais e, no caso específico desta análise, como o suicídio de Guilherme Santos fora representado, a partir da Nota de Pesar da Faculdade Baiana de Direito, publicada em 08 de julho de 2022 em seu perfil oficial do *Instagram*. Para tanto, intentamos responder a duas questões consideradas basilares para a análise aqui empreendida: 1) que elementos desse evento social foram incluídos ou excluídos no processo de representação e que elementos incluídos foram mais salientes? e 2) como os atores sociais foram representados?

Além de lançarmos olhar para a Nota da Faculdade, também analisamos três comentários de alunos e ex-alunos da Instituição, recorrendo aqueles que mencionaram em seu discurso um teor relacionado ao tratamento dado à saúde mental dos alunos da Faculdade pela Instituição. Para compreendermos, então, como tal discurso de representação foi construído, é preciso que entendamos alguns elementos contextuais do evento do suicídio de Guilherme, justificando, inclusive, a razão de termos selecionado este caso para análise. Mas, em primeiro plano, é relevante iniciarmos pela apresentação das bases teórico-metodológicas que sustentam este trabalho.

A Análise Crítica do Discurso como instrumento teórico-metodológico

Em primeiro lugar, é preciso deixar claro que os estudos em ACD são bastante heterogêneos, podendo apresentar-se a partir de diferentes abordagens. Dessa maneira, as investigações podem estar voltadas, por exemplo, a questões sociocognitivas, formuladas e desenvolvidas especialmente por Teun van Dijk, ou ter interesse em observar aspectos ligados ao engajamento e mudança social, do ponto de vista sociodiscursivo, proposta por Norman Fairclough. Além dessas duas possíveis abordagens, poderíamos ainda referir à perspectiva histórica de Ruth Wodak e aos estudos de representação social de Theo van Leeuwen.

Independente de qual abordagem assumida, esses estudos, por entenderem-se como críticos, compartilham algumas características, que dizem respeito a interesses comuns e de continuidade da área. Todos eles consideram, por exemplo, a linguagem como uma prática social e que existem formas de instrumentalização do poder. Adicionalmente, essas pesquisas levam em consideração conceitos fundamentais,

tais como **discurso e ideologia**, sempre calçados no viés crítico da análise. Em outras palavras, as análises críticas estão intrinsicamente ligadas à observação do discurso e de revelar as ideologias a ele relacionadas, tanto no sentido de manutenção de estruturas sociais, consideradas como um eixo fixo da vida social, quanto pelas práticas e eventos sociais.

Faz-se imprescindível, portanto, que discutamos esses dois conceitos, com o fito de entendermos como eles “apontam tanto para as instâncias discursivas específicas” das análises “quanto para as práticas sociais a elas associadas” (Vieira e Resende, 2016, p. 13), uma vez que as análises discursivas precisam articular questões relacionadas à linguagem e às explanações de caráter social.

Antes de entendermos o que é discurso, no entanto, é preciso compreendermos o próprio caráter científico interdisciplinar da ACD, enquanto estudos críticos da linguagem como prática social. Nesse sentido, assumimos que a ACD “refere-se a um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social” (Vieira e Resende, 2016, p. 14). É exatamente considerando a relação da linguagem e de aspectos sociais que a ACD está comprometida em ofertar aparato científico para questionarmos problemas sociais vigentes, especialmente aqueles ligados ao poder (ou ao abuso dele) e à justiça (ou injustiça). Nessa direção, a ACD propõe-se crítica exatamente por engajar-se com a ciência social crítica, como esclarecem Fairclough (2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999).

Acerca desse caráter crítico, Ruth Wodak (2004) defende que pensar de maneira crítica pressupõe assumir uma postura diante de questões que extrapolam os limites teóricos ou acadêmicos. Segundo a autora, “a ciência crítica toma como ponto de partida problemas sociais vigentes” (Wodak, 2004, p. 223). Tal fato explica sua característica interdiscipli-

nar, dado que, ao romper as fronteiras epistemológicas com teorias sociais, a ACD “objetiva subsidiar sua própria abordagem sociodiscursiva assim como oferecer suporte para que pesquisas sociais possam contemplar, também, aspectos discursivos” (Vieira e Resende, 2016, p. 15).

Nesse sentido, conforme defendem Vieira e Resende (2016), “a perspectiva da linguagem como parte irreduzível da vida social pressupõe relação interna e dialética entre linguagem e sociedade, pois questões sociais são também questões discursivas, e vice-versa” (ibidem). Daí podemos entender, então, as **práticas sociais** como ações de uma entidade intermediária, “que se situa entre as estruturas sociais mais fixas e as ações individuais mais flexíveis” (idem, p. 16). Em outras palavras, não há prática social sem linguagem nem linguagem sem prática social para a ACD, pois tais práticas regulam, permeiam e interagem com as ações de estruturas já fixadas socialmente e com a ação individuais de seus atores.

Desse modo, o **discurso** é o momento de toda prática social. Ou seja, o discurso é uma prática social. Enquanto prática social da linguagem, ele está presente em todos os níveis da vida social, desde aqueles mais fixos (as estruturas sociais) até os mais flexíveis (os eventos sociais), passando pelo nível intermediário (as práticas sociais). Para fins analíticos, assumimos o discurso não só como esse momento da prática social, mas também como “um modo particular de representar nossa experiência no mundo” (idem, p. 19).

No tocante ao conceito de **ideologia**, defendemos, ao lado de Thompson (2002), que pode ser entendido como instrumento “para estabelecer e sustentar relações de dominação” (p. 77). Ou seja, a ideologia é uma das formas de assegurar a hegemonia, ainda que temporariamente, dado que propõe a “disseminação de uma representação particular de mundo como se fosse a única possível e legítima” (Vieira

e Resende, 2016, p. 27). Para Thompson (2002), a ideologia pode ser usada como instrumento para **legitimar** relações de dominação; para **dissimular** relações de dominação, quando essas relações são ocultadas, negadas ou obscurecidas; para **unificar**, construindo-se, simbolicamente, uma identidade coletiva; para **fragmentar**, segmentando os indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante; ou para **reificar**, retratando uma situação transitória como permanente e natural.

Assim, os trabalhos em ACD estão “fundamentalmente interessados em analisar relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, poder e controle manifestas na linguagem” (Wodak, 2004, p. 225). Considerando isso, os estudos empreendidos pela ACD, ainda segundo Wodak (2004), almejam “investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada, e assim por diante, através do uso da linguagem (ou no discurso).” (p. 225).

Assim, intentamos discutir ao longo deste artigo como a relação sociedade e linguagem se estabelece a partir de práticas discursivas que asseguram a manutenção de determinadas estruturas sociais. Na próxima seção, discutiremos nosso interesse particular em analisar o discurso, observando o modo como representam-se os eventos e atores sociais.

A representação de eventos e de atores sociais

Em primeiro lugar, é válido considerar que “a representação de atores sociais é uma categoria de análise textual relacionada diretamente ao significado representacional e a discursos particulares” (Vieira e Resende, 2016, p. 150). Dito de outra maneira, acrescentam as autoras acerca da representação particular afirmando que é realizada “a partir de determinados pontos de vista, e, por isso, representam atores

envolvidos nas práticas de diferentes maneiras” (Idem, p. 151). Nesse sentido, em um texto, os atores podem ser excluídos; incluídos, mas sem agentividade (ou com agentividade enfatizada); podem ser, nas palavras das autoras, “representados por suas atividades ou enunciados; podem ser referidos por meio de julgamentos acerca do que são ou do que fazem e assim por diante”.

Nesse sentido, mais do que observarmos, de maneira rigorosa, as formas linguísticas, é válido pensar que, assim como defende van Leeuwen (2008), “as maneiras como atores sociais são representados em textos podem ter implicações ideológicas” (*apud* Vieira e Resende, 2016, p. 151). Considerando que, ao utilizarmos a linguagem em nossas vidas cotidianas, “recorremos a maneiras particulares de *representar*, de *agir* e *interagir* e de *identificarmos* o mundo e a nós mesmos/as” (Vieira e Resende, 2016, p. 18, grifo das autoras), os estudos centrados na representação nos ajudam a perceberem como nossas visões de mundo são postas no e através do discurso, de modo a sustentar ou a suspender a hegemonia e a luta pelo poder.

Dessa maneira, estudar as formas de representação social implica buscarmos compreender de que maneira são construídas as escolhas de atores sociais ou grupos, além de ser possível, a partir daí, a proposição de modos alternativos às formas hegemônicas. Segundo essa visão, a própria concepção de discurso está atrelada ao “modo de interagir e se relacionar, de representar e de identificar(-se) em práticas sociais” (idem, p. 24), sendo, portanto, a análise voltada ao estudo da representação de extrema relevância para compreendermos a linguagem enquanto resultado do uso social.

Consideramos, portanto, que as formas de representação são sempre parciais e subjetivas e que os “[...] efeitos ideológicos de que (sentidos de) textos” têm intrínseca relação com “ações e interações, co-

nhecimentos, crenças, atitudes, valores, identidades” (idem, p. 25). Portanto, as representações se apresentam também como forma de disseminar modos de representação particular do mundo – e geralmente ocorrem como se fossem os únicos. O estudo da representação social, em última instância, nos permite desvelar as ideologias, especialmente aquelas em disputa pelo poder.

Defendemos, nesse sentido, que, assim como postulou van Leeuwen (1997, p. 183), “as representações incluem ou excluem atores sociais para servir aos seus interesses e propósitos em relação aos leitores a que se dirigem”. Ou seja, as representações são práticas sociais parciais, subjetivas e particulares, construídas a partir de determinado ponto de vista. Para além dessas questões, é preciso apontar que esses modos de representação não estão ligados apenas às formas linguísticas, mas principalmente a escolhas socio-semânticas, daí a ideia de “ator social”.

Ao nos posicionarmos dessa maneira, e aí reside uma postura extremamente ligada à própria proposta da ACD, enquanto engajamento social, assumimos uma posição de desvelamento e desnaturalização de discursos hegemônicos do senso comum, tendo “a possibilidade de coibirmos, anularmos seu funcionamento ideológico” (idem, p. 28).

O suicídio de Guilherme Santos de Andrade

Guilherme Santos de Andrade era estudante de Direito da Faculdade Baiana de Direito e estava prestes a concluir seu curso, restando apenas a etapa da defesa do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Aos 24 anos, Guilherme já havia sido, inclusive, aprovado no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e era considerado por seus amigos e parentes mais próximos um aluno esforçado e um

profissional competente. Filho de dona Neusa, professora do Colégio Santo Antônio, instituição onde seu filho também estudou, Guilherme nasceu e foi criado no município de Santo Antônio de Jesus, considerado a capital do recôncavo baiano.

Em 08 de julho de 2022, as redes sociais divulgaram amplamente a notícia da morte de Guilherme. Nos mais variados relatos, um fato em comum: a referência ao episódio da defesa do TCC vinculada à morte dele. Iniciou-se, a partir dessas divulgações, uma discussão sobre a maneira como os estudantes do ensino superior têm sua saúde mental negligenciada pelas instituições de ensino e, mais ainda, de como as instituições também precisam cuidar do seu corpo docente e demais funcionários para manutenção da saúde e do bem-estar de todos. Guilherme Santos Andrade foi encontrado morto em 07 de julho de 2022, na cidade de Salvador, pouco depois da defesa de seu TCC.

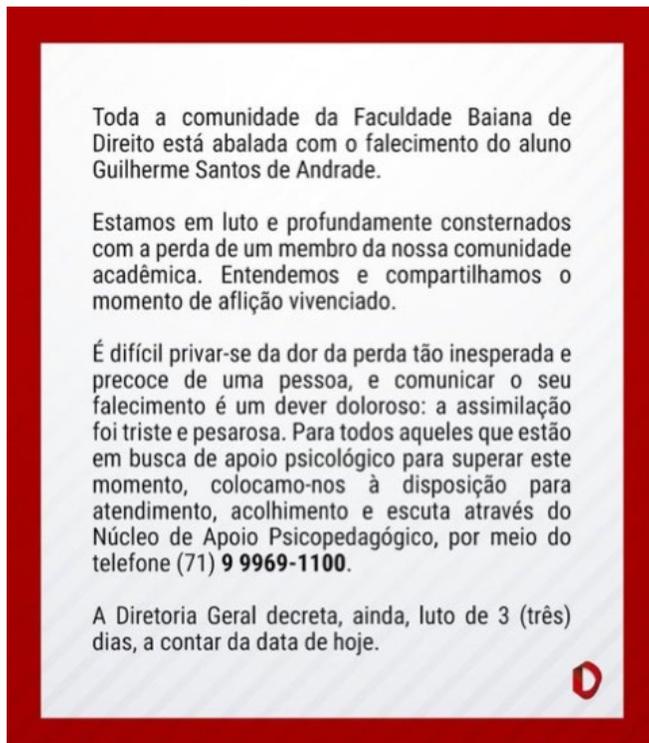
A morte de Guilherme causou repercussão e comoção entre seus colegas, além de tudo, por refletir um cenário caótico de extrema vulnerabilidade a que estão submetidos estudantes do ensino superior no Brasil. As inseguranças, angústias e desespero comuns desse nível de escolaridade se agravam em função de um quadro de diversas violências emocionais sofridas por discentes universitários.

Então, partiremos, na seção a seguir, para a análise propriamente dita do caso de Guilherme Santos, observando: 1) os elementos incluídos e os excluídos no processo de representação do evento do suicídio, sem deixar de observar os elementos incluídos mais saliente; e 2) como os atores e grupos sociais foram representados.

Análise e discussão dos dados

Na atual seção, partiremos para a análise propriamente dita do *corpus*. Para tanto, levaremos em conta a Nota de Pesar emitida pela Faculdade Baiana de Direito e postada em perfil oficial no *Instagram* da instituição, em 08 de julho deste ano. Reproduzimos, abaixo, a imagem da referida nota, atentando para elementos textual-discursivos que revelam a forma como o suicídio de Guilherme Santos fora representado. Em seguida, analisaremos os comentários de alunos e ex-alunos que remetem à falta de cuidado da Faculdade para com o corpo discente.

Imagem 1: a nota oficial



Fonte: Perfil oficial da Faculdade Baiana de Direito no Instagram

Em primeiríssimo lugar, lançaremos olhar para tal Nota com o intuito de responder ao primeiro questionamento: que elementos são incluídos ou excluídos desse evento social (no caso, a representação do suicídio de Guilherme) e que elementos incluídos são mais salientes. Gostaríamos, nesse sentido, de apontar um importante elemento excluído da Nota. E optamos por fazer isso porque essa exclusão tem muito a ver com a maneira como a sociedade, de maneira geral, trata da temática do suicídio ou da repercussão dele.

É sabido que o suicídio ainda se configura como tabu, especialmente num país marcado por preconceitos de diferentes matizes, como é o Brasil. A respeito dessa visão a acerca do suicídio, e da maneira como ele é visto e tratado socialmente, Karina Okajima Fukumitsu (2019) defende que existe um estigma fortemente associado ao suicídio. Segundo a suicidóloga, “há um aumento da comunicação sobre o assunto, mas ainda de forma restrita e cautelosa, com um resquício de crenças por muito tempo arraigadas de que falar sobre isso pode estimular ideias suicidas em quem pensa em se matar” (p. 7). Em outras palavras, herdamos, do ponto de vista cultural, social e histórico, a ideia de que não se deve falar sobre suicídio ou que, ao falarmos, poderemos estimular ideias suicidas.

Esta Nota da Faculdade é marcada pela ausência do termo **suicídio**. Ou seja, um estudante da instituição morre por autoextermínio, a referida instituição emite uma nota e sequer cita o termo. O que pode parecer uma “banalidade” ou “cautela”, na verdade revela traços ideológicos marcadamente relacionados a essa escolha. Ao não se referir à morte de Guilherme como um caso de uma morte autoprovocada, a Faculdade não só reproduz e cristaliza sentidos relacionados à perpetuação do tabu associado a esse tipo de morte, como também comete uma – das tantas – violências ao abordar a temática: a **exclusão**.

Essa exclusão não acontece em nome de uma propensa “cautela”, mas sim da reprodução do pensamento de que, ao silenciar um caso de suicídio, não haverá risco de, em último caso, influenciar outras pessoas a agirem da mesma maneira. Além disso, esse silenciamento é notadamente um apagamento de qualquer possibilidade de debate aberto a respeito da temática, mesmo diante de uma situação que poderia convocar os diversos setores da instituição a se engajarem, no sentido de colaborarem com a saúde de seus discentes.

Ao invés de discutir a temática, no entanto, a Faculdade nomeia como “falecimento” e “perda”, não como suicídio. Naturalmente, o suicídio é, em última instância, um falecimento e uma perda. Porém, não é um falecimento como os outros. Tratar o suicídio de tal forma é, ao fim e ao cabo, “apagar” as marcas relacionadas a esse tipo de morte. Entendemos que essa tentativa de “apagamento” das marcas do suicídio tenha a ver com a tentativa de não debater os fatores de risco nem de assumir um posicionamento de atuação diante da problemática.

O que esse apagamento gera, do ponto de vista discursivo, é, seguindo o que postulou van Leeuwen (1997), um *encobrimento*, em que se elimina do processo de representação do evento o suicídio, não de maneira radical, mas a partir da utilização de uma série de *nominalizações*. Conseguimos observar tais processos relacionados à exclusão quando ligamos o suicídio à maneira como ele é nomeado, a ele estão relacionados os termos “falecimento” e “perda tão inesperada e precoce”. Por outro lado, esse processo de representação também ocorre a partir do que van Leeuwen entende como inclusão por *personalização*, em que, de maneira *determinada*, há uma série de *nomeações* que estabelecem sentidos vinculados ao modo como o evento do suicídio de Guilherme, neste caso, é retratado.

Além da própria gravidade e seriedade do suicídio, como elemento que cerceou sua vida de um jovem, a morte autoprovocada é ainda mais triste quando consideramos aspectos sociais a ela relacionados, tais como a maneira como as pessoas em nossa volta compreendem, respeitam e acolhem as nossas dores. Então, ao se matar, Guilherme leva consigo os reais fatores que motivaram sua escolha, mas deixa “pistas” a respeito do modo como tratamos tal realidade.

Poderíamos buscar, dessa maneira, interpretar algumas dessas “pistas”, posto que, além de dor e comoção, pela tragédia que é essa morte, seu suicídio causou também indignação e revolta. Tal sentimento é exposto nos diversos comentários feitos à publicação e denuncia o *modus operandi* com que, infelizmente, o ensino superior trata seus alunos, no tocando ao cuidado com a saúde mental. Mais adiante, apresentaremos alguns comentários de alunos e ex-alunos que revelam esse sentimento de indignação dos discentes da Faculdade.

A inclusão da representação do evento a partir de processos de nomeação e a exclusão por encobrimento endossam visões que cristalizam preconceitos sócio-histórico-culturais a respeito do suicídio e reproduzem uma ideologia que permite a sustentação da ideia de tabu a ele relacionado. Além disso, o modo como a inclusão da representação desse suicídio e como são texturizados contribuem para construir um cenário de consternação e surpresa por parte da Faculdade, isentando-se, inclusive, de qualquer responsabilidade sobre sua atuação no cuidado com a saúde mental dos estudantes.

Acerca da maneira como os atores sociais são representados, a Nota inclui uma categorização por *identificação*, que é quando atores são representados por aquilo que “são”). Isso está marcado nas escolhas semântico-sociais de representação de Guilherme: “aluno” e “membro da nossa comunidade acadêmica”, tentando sempre relacionar Gui-

lherme com uma ideia de pertencimento àquela coletividade, o que dá a sensação de que sua morte também é, em partes, a morte de uma parte da Faculdade. Ou seja, Guilherme também é representado a partir de um processo de *coletivização*. Na verdade, a Faculdade representa Guilherme desse modo para que seja expresso o sentimento de perda por parte da Instituição.

Ao observarmos os comentários dos alunos e ex-alunos, entretanto, nos deparamos com um cenário de representação completamente oposta ao que a Faculdade constrói em sua Nota – não em relação a Guilherme, mas à maneira como a Faculdade cria uma autorrepresentação: de preocupação, consternação, de dor, *nomeando, identificando, coletivizando* Guilherme e seu suicídio de modo a construir um cenário idealizado de preocupação e solidariedade com o estudante e com sua morte.

Selecionamos três comentários com teor relacionado a essa preocupação da Faculdade com a morte de Guilherme, especialmente no que se refere ao modo como trata a saúde mental dos estudantes. Recordamos, considerando ainda, aqueles com maior repercussão na postagem. O primeiro comentário, daqui a diante **comentário 1** recebeu mais de 2.360 curtidas e diz o seguinte:

“Aproveita e ofereça serviço de humanidade para o corpo acadêmico também”. Fonte: Instagram

Poderíamos entender o comentário 1 como uma denúncia, a partir da observação do modo como o suicídio de Guilherme fora representado: a) como resultado da “falta de serviço de humanidade”. Quer dizer, a escolha pela forma verbal “ofereça” nos revela mais do que um pedido, mas uma denúncia em relação ao modo como a Faculdade trata seus alunos. Essa forma imperativa do verbo ocorre para atestar, sobretudo, a maneira como os estudantes sentem-se em relação à Facul-

dade, que é, a partir desse comentário, representada como instituição que não oferta “serviço de humanidade”. Existe, portanto, um forte componente avaliativo no modo como esse discurso representa a Instituição. No **comentário 2**, a seguir, é possível perceber alguns mecanismos de representação desse evento também associado ao modo como a Faculdade cuida (ou não cuida) da saúde mental dos alunos.

Comentário 2:

“Palavras frias. Igual tratam os alunos. Ridículos!”. Fonte: Instagram

Em função desses comentários serem, obviamente, uma resposta à Nota da Faculdade, há uma série de processos de representação ligados ao modo como a Faculdade relata o suicídio: com “palavras frias”. Mais do que isso, tal comentário compara essas “palavras frias” com a maneira como os estudantes seriam tratados por ela. Ao utilizar o adjetivo “ridículos”, a aluna representa a Faculdade através da *personalização*, quando se é atribuída característica humana a dado evento ou ator social. Essa personalização ocorre, todavia, a partir da atribuição de um adjetivo negativo (“ridículos”), caracterizando o que van Leeuwen considera como *avaliação*, o modo de representar atores sociais “referidos em termos que os qualificam, como bons ou maus, amados ou odiados, admirados ou lamentados” (Van Leeuwen, 1997, p. 207).

O mesmo ocorre no **comentário 3**, reproduzido abaixo:

“Que nota protocolar. A indiferença é de embrulhar o estômago”.

Fonte: Instagram

Há, assim como nos comentários 2 e 3, uma série de modos de representar a Faculdade a partir da avaliação, o que nos revela uma relação desses discursos dos estudantes e do sentimento de indignação e revolta diante da maneira como a referida Instituição se posiciona a respeito da morte de Guilherme.

Nos três comentários analisados, há um direcionamento de culpa

dos alunos para com a Faculdade. Esse sentimento, afirma Fukumitsu (2019), faz parte do processo de luto enfrentado na posvenção do suicídio. Não podemos esquecer a morte de Guilherme impactou, de forma direta ou indireta, centenas de milhares de estudantes – pela repercussão do caso – e, portanto, causou a projeção desse sentimento de culpa. Ou seja, ao observarmos o *corpus*, constatamos que há uma tendência *avaliativa* por trás da manifestação desse sentimento de culpa.

Apesar de comum no processo de luto, a culpa mascara algo mais profundo: a simplificação do suicídio a um evento específico. Não podemos perder de vista que, a despeito de toda a influência que o modo como a Faculdade tratou a saúde mental pode ter tido sobre o corpo discente, o suicídio não pode ser explicado a partir de uma única visão. Antes, devemos considerá-lo como “resultante de um conjunto de fatores e de uma intencionalidade pessoal.” (Fukumistu, 2019, p. 7). Ou seja, tentar explicar o suicídio apenas pelo viés da culpabilização da Faculdade é, em grande medida, apresentar visão simples e simplista, que limita a compreensão do próprio fenômeno.

Últimas palavras

A partir das análises aqui empreendidas, foi possível observar que tanto a Faculdade, por meio de sua Nota, quanto os comentários de alunos e ex-alunos reforçam estereótipos relacionados ao suicídio, que, conseqüentemente, sustentam o *status* de tabu desse fenômeno. Seja pela tentativa de *encobrir*, de *nomear* de modo específico, ou a partir da *categorização avaliativa*, a Faculdade e os discentes revelaram, em seus discursos, práticas vinculadas a uma tradição que reproduz ideias equivocadas a respeito do suicídio: de que não se pode falar sobre ele; ou de se isentar da responsabilização da saúde mental das pessoas; ou,

no caso da visão dos estudantes, da projeção de uma culpabilização à Faculdade, que demonstra compreensão *unifatorial* do suicídio.

O trabalho empreendido pelo analista crítico de discurso é esse: revelar, desvelar ideologias presentes em discursos diversos e engajar-se do lado dos menos favorecidos, excluídos, silenciados e estereotipados socialmente, como ocorre com quem consuma ou tenta suicídio. É preciso quebrar com a lógica preconceituosa, historicamente estruturada e reproduzida em diferentes discursos.

A morte de Guilherme nos convoca não só a pensar sobre como devemos representar o suicídio, de modo a romper com essa herança preconceituosa, mas, acima de tudo, como também nos conclama a repensar a maneira como entendemos o suicídio, como lidamos com as pessoas que expressam, de forma direta ou não, seu desejo pela morte ou com aqueles que perderam algum ente querido.

Referências

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London; New York: Routledge, 2003.

FUKUMITSU, Karina Okajima. *Sobreviventes enlutados por suicídio: cuidados e intervenções*. São Paulo: Summus, 2019.

VAN LEEUWEN, Theo. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. R. (Org.) *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997.

_____. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford, 2008.

VIEIRA, Viviane & RESENDE, Viviane de Melo. *Análise do discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa*. São Paulo: Pontes Editores, 2ed., 2016.

WODAK, R. *Do que trata a ACD – um resumo de sua história, Conceitos importantes e seus desenvolvimentos*. Linguagem em (Dis)curso – LemngD, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004.

Recebido em: 28/08/2022

Aprovado em: 23/01/2023

Licenciado por



A condição feminina em diferentes contextos:
uma análise dual entre as personagens Eleonora e Corina
no livro *Parque Industrial*

The female condition in different contexts:
a dual analysis between the characters Eleonora and Corina
in the book *Parque Industrial*

-  Silvana Kelly Gomes de Oliveira
-  Giny Karoline Dantas dos Santos
-  Vanessa Barbosa do Nascimento

Resumo: Por meio das ideias compostas pelo Modernismo sobre a literatura “engajada” e os direitos das mulheres referentes à década de 20 e 30, baseados nas ondas feministas, este artigo se propõe analisar e tentar compreender as discrepâncias representativas entre a mulher burguesa que ascende socialmente e a mulher proletária explorada. Além disso, vale ressaltar que elas se encontram imersas em uma obra de cunho revolucionário, que traz em seu cerne não só o protagonismo feminino diverso, mas também o re-

Silvana Kelly Gomes de Oliveira. Doutora em Literatura, Memória e Estudos Culturais pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI/UEPB).

Email: silvannaoliveira@servidor.uepb.edu.br

Giny Karoline Dantas dos Santos. Graduanda em Letras - Português pela Universidade Estadual da Paraíba. Email: ginykaroline@gmail.com

Vanessa Barbosa do Nascimento. Graduanda em Letras - Português pela Universidade Estadual da Paraíba. Email: vanessa.barbosa.nascimento@aluno.uepb.edu.br

trato feroz de uma sociedade burguesa. Desse modo, lançando mão de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória e utilizando como delineamento a pesquisa bibliográfica, foi realizada a análise do corpus *Parque Industrial* (1933), de Patrícia Rehder Galvão, por meio dos pressupostos teóricos de Duarte (2016), Moisés (2019) e Zolin (2007). Constata-se, logo, a dicotomia apresentada em relação à condição feminina interseccional presente nas vivências das personagens Corina e Eleonora.

Palavras-chave: *Parque Industrial*. Modernismo. Interseccionalidade.

Abstract: Through the ideas composed by Modernism about “engaged” literature and women’s rights referring to the 20s and 30s, based on feminist waves, this article aims to analyze and try to understand the representative discrepancies between the bourgeois woman who ascends socially and the exploited proletarian woman. Furthermore, it is worth highlighting that they are immersed in a work of a revolutionary nature, which has at its heart not only the diverse female protagonism, but also the fierce portrait of a bourgeois society. In this way, using a qualitative research approach of an exploratory type and using bibliographical research as a design, the corpus *Parque Industrial* (1933), by Patrícia Rehder Galvão, was analyzed using the theoretical assumptions of Duarte (2016), Moisés (2019) and Zolin (2007). It is clear, therefore, the dichotomy presented in relation to the intersectional feminine condition present in the experiences of the characters Corina and Eleonora.

Keywords: *Parque Industrial*. Modernism. Intersectionality.

Introdução

Na sociedade patriarcal em que estamos inseridos, a mulher está sujeita a determinadas situações que são subtraídas aos homens, a exemplo da questão da sexualidade. Mesmo no século XXI, ainda há certo julgamento direcionado às mulheres que desejam exercer sua sexualidade, principalmente fora dos moldes matrimoniais. É inequívoco-

co também que as mulheres de diferentes classes sociais estão vulneráveis de diferentes formas, pois uma situação ruim para uma mulher de classe média pode tomar uma proporção maior para uma mulher de classe desprivilegiada.

Diante desse contexto, se no ano vigente essas discussões ainda são recentes, tratar desse mesmo tema no começo do século XX, período em que o Modernismo brasileiro imperou, foi inovador – além de escandaloso. E foi exatamente isso que Pagu fez: evidenciou a condição feminina em seu livro *Parque Industrial*, na década de 1930, época em que muitos direitos das mulheres ainda não haviam sido conquistados.

Assim, o presente artigo tem como objetivo discorrer a respeito do livro *Parque Industrial*, de 1933, atentando-se à condição feminina que Pagu¹ desnudou e relacionando-a à classe social à qual essas mulheres pertenciam. Portanto, como objetivo específico, o artigo propõe uma análise que busca compreender as discrepâncias representativas entre Eleonora, a mulher burguesa que ascende socialmente, e Corina, a mulher proletária explorada.

Como justificativa, a escolha do tema se deu por meio do interesse na análise de *Parque Industrial*, em função de a obra ter sido escrita de maneira revolucionária por uma autora modernista, que traz em seu cerne não só o protagonismo feminino, mas também o retrato feio de uma sociedade burguesa em franca decadência que explora o proletariado e subalterniza, com ainda mais intensidade, a mulher.

1. “Patrícia Galvão (1910-1962) também foi deste tempo. Pagu, como se tornou conhecida, era uma mulher avançada para os padrões de sua época: fumava na rua, usava cabelos curtos, maquiagem exagerada e blusa transparente. Quando a Semana de Arte Moderna aconteceu ela tinha apenas 12 anos, e nem deve ter tomado conhecimento. Mas aos quinze, em 1925, já colaborava em jornais de São Paulo, assinando Patsy; e em pouco tempo era amiga de Oswald e Tarsila do Amaral e musa do movimento antropofágico” (Duarte, 2016, p. 17).

Sendo assim, utilizando pressupostos teóricos de Duarte (2016), Moisés (2019) e Zolin (2007), foi construída uma pesquisa com metodologia pautada na abordagem qualitativa do tipo exploratória, utilizando como delineamento a pesquisa bibliográfica.

Interseccionalidade e literatura no período modernista

Por meio dos pressupostos de Duarte (2003) e Zolin (2007) a respeito das ondas feministas, pode-se incluir o conceito de interseccionalidade, entendido por Moritz (2020) como uma área de estudo que busca a análise dos aspectos que compõem um indivíduo socialmente, gerando discrepâncias e similaridades, apoiado na luta pelos direitos femininos referentes à segunda e terceira ondas feministas. Esses momentos históricos foram marcados por grande efervescência na luta e disseminação dos direitos das mulheres, situadas em meados do século XIX e século XX, em que se destaca o sufrágio feminino e os estudos respectivos à exploração feminina.

Apesar de as produções jornalísticas de cunho panfletário da independência das mulheres ganharem força pautadas em ideias, como “a dependência econômica determina a subjugação” e “o progresso do país depende de suas mulheres”, apregoadas por incansáveis jornalistas que queriam convencer as leitoras de seus direitos à propriedade e ao trabalho profissional” (Duarte, 2003, p. 7), vigorava ainda a completa submissão, pois, embora as mulheres pudessem frequentar os colégios e faculdades e trabalhar em empresas privadas, não significava que tinham condições de estudo ou trabalho igualitárias aos homens ou que estavam isentas do machismo estrutural socialmente praticado.

Nas relações matrimoniais, essas desigualdades também se davam, pois, mesmo que o desquite tenha sido legalizado desde 1916, era

prontamente realizado pela igreja em casos especiais, muito antes da referida data. Tal dado ganha maior importância após revisões bibliográficas, visto que essa modalidade de separação instituída antes do divórcio em 1977 permitia a separação dos corpos e bens, no entanto, não dissolvia a instituição do casamento e assim não permitia que os indivíduos contraíssem novos matrimônios; logo, os filhos nascidos de outros relacionamentos eram tidos como bastardos.

Por conseguinte, se observa o cunho pejorativo que esse tipo de separação trazia aos envolvidos, pois o homem era visto como um sujeito indecoroso, porém o rigor recaía sobre a mulher, que, além de imoral, era vista como uma sedutora desvirtuada que estava sempre em busca de um homem. Essa representação pode ser encontrada com maior riqueza de detalhes, embora carregada de caráter humorístico, na crônica “A desquitada da Tijuca”, de Sérgio Porto (1967).

Em suma, identifica-se maior movimentação nas lutas feministas referentes aos momentos iniciais das décadas de 20 e 30, em que se dá também o período de ebulição modernista, quando segundo Duarte (2003, p. 10),

o feminismo burguês bem comportado que logrou ocupar a grande imprensa, com suas inflamadas reivindicações, viu ainda emergir nomes vinculados a um movimento anarco-feminista, que propunham a emancipação da mulher nos diferentes planos da vida social, a instrução da classe operária e uma nova sociedade libertária, mas discordavam quanto à representatividade feminina ou à idéia do voto para a mulher.

Tais discrepâncias fizeram com que, apenas em 1932, Getúlio Vargas cedesse aos apelos e manifestações e incluísse no Código Eleitoral o direito ao voto feminino, mesmo que permanecesse excluindo a população analfabeta. No entanto, após tamanha conquista, com as

eleições suspensas, as mulheres só conseguiram exercer o direito ao voto em 1945.

Sendo assim, é válido observar, de acordo com Duarte (2016), a insignificante presença feminina na Semana de Arte Moderna que contava apenas com Anita Malfatti, uma pintora de vanguarda, e Guiomar Novaes, uma musicista de prestígio internacional. Segundo a autora, as mulheres não foram convidadas a se apresentarem no evento, não pela escassez de obras, mas pelo teor de suas obras que, longe de atenderem aos ideais modernistas, buscavam a libertação feminina com maior urgência dado seus contextos sociais desfavoráveis.

Assim sendo, objetivando a análise das personagens Corina e Eleonora da obra *Parque Industrial*, se faz indispensável a compreensão dos estudos relacionados à interseccionalidade e à crítica feminista. Para tanto, Moritz (2020, p. 10) apresenta o conceito de interseccionalidade como “o estudo das intersecções entre formas ou sistemas de opressão, dominação ou discriminação”. Assim, tal conceito seria responsável pela análise dos fatores sociais que definem uma pessoa ou personagem, como gênero, raça, etnia, idade, localização geográfica etc, que aliados geram desigualdades ou privilégios. Nesse sentido, haveria como palco de atuação da interseccionalidade “a linguagem literária que tanto diz quanto faz; assim, as obras literárias criam ideias e conceitos que se convertem em prática” (Culler, 1999).

Nessa linha, Moritz (2020) ainda apresenta como principal exemplo de interseccionalidade o feminismo negro, que dialoga com as experiências singulares, dentro de um contexto social mais amplo, de ser não apenas mulher, mas também de ser negra, demonstrando que tais vivências estão interligadas e devem ser analisadas em unidade por estarem sobrepostas na hierarquia marginalizante da sociedade.

Ecoss de Pagu e sua obra

O setor literário, assim como a maioria destes, era dominado por homens no Brasil do começo do século XX. Uma mulher que escrevia, por si só, já desafiava os padrões sociais. Patrícia Rehder Galvão, também conhecida como “Pagu”, ainda chamou mais a atenção, não somente por ser uma mulher escritora publicada, mas também por ir contra as determinações da época em relação a como uma mulher deveria agir.

Nascida em 9 de junho de 1910, Pagu era uma mulher à frente do seu tempo. Ela foi além de usar cabelos curtos e fumar na rua; ela publicou o livro *Parque Industrial* (sob o pseudônimo de “Mara Lobo”, por exigência do Partido Comunista) em 1933, com forte teor político e carregado de críticas sociais.

Antes de *Parque Industrial*, Pagu publicou em jornais de São Paulo (utilizando o pseudônimo “Patsy”) e no jornal *O Homem do Povo*, este fundado em março de 1931 ao lado do seu então marido Oswald de Andrade. Vale salientar que *O Homem do Povo* se dirigia aos militantes e simpatizantes da causa comunista, uma vez que Pagu e Oswald de Andrade eram filiados ao Partido Comunista.

Nas edições de *O Homem do Povo*, Pagu era responsável, principalmente, pela seção *A Mulher do Povo*, uma espécie de editorial feminino que tratava dos mais diversos assuntos, mas sempre com críticas à sociedade. De acordo com Hime (2017), o período em que *O Homem do Povo* esteve ativo foi o mais engajado na atuação política do casal. O jornal conseguiu ficar em circulação por apenas oito edições (entre março e abril de 1931) antes de ser fechado pela polícia.

Segundo Duarte (2016), *Parque Industrial* foi considerado o primeiro romance proletário brasileiro. O livro “é uma narrativa urbana

que denuncia as condições miseráveis de vida dos excluídos e a desigualdade social, com foco nas trabalhadoras das fábricas paulistas” (Duarte, 2016, p. 18). Claramente, em razão de a autora ter fortes influências comunistas, o livro possui uma carga bastante ideológica. Para ilustrar a temática de *Parque Industrial*, segue o trecho:

- Rosinha Lituana explica o mecanismo da exploração capitalista.
- O dono da fábrica rouba de cada operário o maior pedaço do dia de trabalho. É assim que enriquece às nossas custas!
 - Quem foi que te disse isso?
 - Você não enxerga? Não vê os automóveis dos que não trabalham e a nossa miséria?
 - Você quer que eu arrebente o automóvel dele?
 - Se você fizer isso sozinho, irá para a cadeia, e o patrão continuará passeando noutro automóvel. Mas, felizmente, existe um partido, o partido dos trabalhadores, que é quem dirige a luta para fazer a revolução social.
 - Os tenentes?
 - Não! Os tenentes são fascistas.
 - Então o quê?
 - O Partido Comunista... (Galvão, 1994, p. 21)

Ou seja, a narrativa, além de tratar da realidade da classe trabalhadora, aborda o tema da condição feminina em diferentes contextos. Geraldo Galvão Ferraz, no prefácio da edição de 1994, de *Parque Industrial*, enfatiza o escândalo que se formou com a publicação do livro:

Como alguém poderia dizer tantas verdades por linha, denunciando a vida dos humilhados e ofendidos da sociedade paulistana? Como alguém poderia mostrar a desigualdade inata das classes no sistema capitalista? Como alguém poderia ousar tanto, numa sociedade moralmente hipócrita, mostrando que havia perversões e corrupção, não se furtando às cenas sexualmente explícitas? A propósito, isso deve ter desagradado também os comunistas, em

estado de policiamento moralizante. Como alguém se atrevia a estampar a linguagem das ruas? Finalmente, como alguém podia querer exaltar daquela forma a condição feminina?²

Portanto, *Parque Industrial* traz a marca de Pagu como crítica à sociedade e ao capitalismo também presente em suas publicações na seção *A Mulher do Povo*. Com suas opiniões, a militante teve um destino previsível: foi presa diversas vezes, sendo a primeira mulher a ser uma presa política no Brasil no contexto das lutas trabalhistas.

Duarte (2016) também revela que, em seus últimos anos de vida, Pagu dedicou-se principalmente a apoiar grupos amadores de teatro. Além disso, ela publicou *A Famosa Revista* em 1945, romance escrito em parceria com Geraldo Ferraz que trazia críticas ao Partido Comunista, com quem Pagu rompeu em 1940, quando saiu da cadeia. Patrícia Galvão morreu em 12 de dezembro de 1962, com apenas 52 anos, deixando para a história brasileira seu legado de militância e escrita.

A condição feminina retratada em *Parque Industrial*

Dentre as diversas facetas de *Parque Industrial*, a condição feminina retratada é o que alicerça o presente artigo. Ambientado em São Paulo, o livro narra o cotidiano de várias pessoas em suas distintas classes sociais. Para tal representação, Pagu utiliza dois tipos de personagens: planas e de costume. Costa e Araújo (2017) explicam que isso significa que as personagens encontradas em *Parque Industrial* possuem contornos definidos e são facilmente compreendidas pelo leitor. As autoras ainda completam essa ideia, afirmando que “Suas personagens (de *Parque In-*

2. Trecho retirado do Prefácio escrito por Geraldo Galvão Ferraz para a edição de *Parque Industrial*, de 1994, da Editora EDUFSCar.

dustrial) são títeres e não possuem complexidade nenhuma, pois a intenção do romance é principalmente traçar um panorama de costumes ao qual a autora queria dar foco” (Costa; Araújo, 2017, p. 12).

Mesmo sem personagens esféricas³.

– já que se trata de um livro curto com várias personagens, inserir personagens desse tipo poderia tirar o foco da narrativa –, *Parque Industrial* acaba destacando algumas figuras em específico, como é o caso das mulheres Eleonora e Corina.

Eleonora é uma moça de classe baixa que estuda na Escola Normal do Brás, o que a autora chama de “Reduto pedagógico da pequena burguesia” (p. 32). Na Escola Normal há uma atmosfera inamistosa entre as alunas.

Línguas maliciosas escorregam nos sorvetes compridos. Peitos propositais acendem os bicos sexualizados no suéter de listras, roçando.

O caixeirinho de calçados morde de longe.

Clélia, a portuguesinha chique, lisa como uma tábua, sorri na boca enorme para um estudante rico.

- Fedorzinho! Não se enxerga.

- Deixa de história. É o José Mojica em pessoa. Principalmente com a camisa alta.

- Outro dia encontrei ele em Santana com a Dirce.

- Ah! Você sabe que o pai encontrou ela em uma casa de tolerância na rua Aurora? Com um homem casado...

- Quem é que não sabe? Por isso que ela não tem vindo. Diz que ele vai botar ela no Bom Pastor.

- Por isso é que as normalistas têm fama. Desmoralizam a gente.

- Ora, vai saindo! Ela foi examinada e é virgem. Ela não faz mais

3. Forster (1949, apud Candido *et al*, 1998) explica que personagens esféricas não têm suas características reduzidas, isto é, são organizadas com maior complexidade e, em consequência, são capazes de surpreender o leitor. Em outras palavras, esse tipo de personagem é o oposto de uma personagem plana.

do que você no Recreio Santana e do que eu no Santo Amaro.

- Mas eu nunca entrei num quarto ...

- Olha lá o decote da Edith. Ela vem assim só para mostrar os peitos na aula de desenho (Galvão, 1994, p. 33).

No trecho acima, nota-se que há um forte julgamento entre as mulheres para com outras. Na cena em questão, as alunas da Escola Normal estão conversando sobre possíveis aventuras românticas envolvendo as colegas. O fato de a estudante Dirce ter sido flagrada com um homem a coloca em uma situação de vergonha, pois o fato dela supostamente ter tido relações sexuais fora do casamento é algo tido como crucial para arruinar sua reputação.

Mais à frente, uma outra pessoa acrescenta à conversa o fato de que Dirce foi examinada e confirma sua virgindade, ou seja, ela não manteve relações sexuais. Nota-se também que o nome do suposto amante masculino sequer é revelado, indicando que o pivô para o teor hostil presente na conversa das alunas não é o homem em si, e sim o boato de Dirce não ser virgem. Esse momento de conversas na Escola evidencia muito a supervalorização da virgindade, deixando nítido que a mulher deve protegê-la acima de tudo para manter sua reputação e ser bem aceita socialmente.

A respeito do comportamento esperado do sexo feminino durante a Belle Époque⁴ (1890-1920), Soihet (2004) explica que recaía sobre as mulheres uma forte carga de pressão a respeito do seu comportamento desejado. As mulheres deveriam se interessar em seguir rigorosa-

4. Segundo Teles (2009, p. 55), é o período da literatura europeia, em que “Uma de suas características, sob o ponto de vista da história literária, é a pluralidade de tendências filosóficas, científicas, sociais e literárias, advindas do realismo-naturalismo. Muitas das coisas não sobreviveriam à grande guerra, transformando-se ou desaparecendo no conflito e arrastando o final do século XIX que em vão não tentava ultrapassar os seus próprios limites cronológicos. É a época das boêmias literárias [...]”

mente tal comportamento, a fim de que lhes fosse garantida a inserção apropriada na sociedade.

Ainda, de acordo com Soihet (2004), as características atribuídas às mulheres eram asseguradas pela medicina social. A mulher, por razões biológicas, deveria ter como traços a fragilidade, o recato, o sentimentalismo acima das faculdades intelectuais e a vocação maternal acima da sexualidade. Quanto ao homem, por outro lado, era atribuída a ele uma natureza autoritária, empreendedora, racional e sem limites para exercer sua sexualidade.

Sendo assim, os atributos tidos como femininos eram suficientes para justificar que das mulheres se exigisse submissão, sendo um comportamento que não afetasse sua honra. Dessa maneira, elas não deveriam exercer sua sexualidade antes de se casarem, mas só a exercerem no âmbito matrimonial.

Apesar de a época da Belle Époque ser anterior à época da publicação de *Parque Industrial*, é notável que os padrões de comportamento femininos considerados ideais não sofreram alterações. Da mulher ainda se esperava que se mantivesse “imaculada”; assim, caso houvesse sequer a suposição de algum comportamento relacionado ao exercício de sua sexualidade, a mulher sofreria hostilização. No trecho anteriormente destacado, percebe-se que as alunas estão comentando, de maneira maldosa, a respeito de suas colegas, suspeitas de terem encontros sexuais com homens.

Retomando a fala “- Ora, vai saindo! Ela foi examinada e é virgem” (Galvão, 1994, p. 33), é perceptível a tamanha importância dada à virgindade feminina, como se o fato de se manter virgem antes do matrimônio fosse o mais importante da vida de uma mulher. Posteriormente à conversa das alunas, tem-se: “O diretor não quer estragar o nome da escola com o escândalo diário dos pares amorosos. Nenhum

homem pode parar perto do portão” (Galvão, 1994, p. 33). Novamente um indício de que a reputação das mulheres dependia de não serem associadas a boatos de relacionamentos com homens que pudessem “tirar suas virgindades”. Ademais, essa passagem evidencia que a reputação de uma mulher não afeta somente ela, mas também aqueles ao seu redor.

Diferentemente das colegas, Eleonora não é alvo de fofocas, pois ela está noiva publicamente de Alfredo Rocha, um rapaz burguês. Em uma ocasião, Alfredo a leva para um passeio de carro e para em frente a uma casa. “Chegam. Uma casinha muito feia. - Por que você me traz aqui? Ela nunca pensara em ceder completamente. Daria-lhe tudo, menos a virgindade. Assim, ele se casaria. Ela não seria trouxa como as outras” (Galvão, 1994, p. 35).

Tem-se então mais um momento do livro em que a virgindade feminina é exaltada. Dessa vez, indicando que a virgindade é um fator crucial para que a mulher consiga casar-se. Vale ressaltar que o casamento era visto como algo de suma importância para a vida de uma mulher. No entanto, há uma reviravolta a seguir.

Abatida, de olhos úmidos. Ele aperta ainda o corpo machucado.

- Choras?

- Claro que não.

- Vais te casar com um homem rico ...

Ela não acredita em mais nada. Não fala nada.

[...]

O pai de Eleonora ganha seiscentos mil-réis na repartição. Fora os biscates. A mãe fora educada na cozinha de uma casa feudal, de onde trouxera a moral, os preceitos de honra e as receitas culinárias. Sonham para a filha um lar igual ao deles. Onde a mulher é uma santa e o marido bisa paixões quarentonas (Galvão, 1994, p. 36).

Exatamente após confirmar para o leitor que não teria relações sexuais com Alfredo, Eleonora surge em um diálogo com o noivo. A moça está abatida e machucada, chorando. Enquanto isso, Alfredo confirma que ela irá casar-se com ele, um homem rico, numa tentativa de confortá-la. A fala do homem tem como objetivo enfatizar que o que acabara de acontecer não teve tanta importância, pois o destino de Eleonora ainda é tornar-se sua esposa.

Outro ponto que chama a atenção nesse excerto é o sonho dos pais de Eleonora: que ela tenha um lar igual ao deles. Ou seja, que ela siga o destino de uma mulher, que é casar-se e, ainda mais, edifique a imagem de “mulher santa”. Pouco depois desse momento no livro, tem-se: “Eleonora entra fatigada, recompondo as pernas que se deram. [...] Eleonora adormece pensando. Está tudo certo. Aquele ela não pegará mais. É tratar de esconder dos pais e arranjar um trouxa” (Galvão, 1994, p. 36).

Apesar de não deixar totalmente claro, entende-se que, ao levar Eleonora para aquela casa, Alfredo a forçou a ter relações sexuais com ele. Agora, Eleonora acredita que está arruinada, por isso o sentimento de tristeza e fadiga. Como a virgindade era seu “maior valor”, agora que ela a perdeu, acredita que não poderá mais se casar. A moça então está convencida de que Alfredo não voltará a procurá-la e seu casamento garantido fracassou. Portanto, ela precisa encontrar um homem rapidamente para que sua reputação não seja afetada caso esteja grávida.

A procura por um novo marido não foi necessária, pois Eleonora ainda se casa com Alfredo. Mesmo ele tendo a violentado anteriormente, o importante para Eleonora é não ter perdido o marido. Tal atitude evidencia a vulnerabilidade feminina em relação aos homens. Afinal, mesmo Alfredo não sendo aquilo que se considera um “bom marido”, o significativo para Eleonora é apresentar-se como “madame Alfredo Rocha” perante a sociedade.

Nesse momento, importante ressaltar que Eleonora trai a classe proletária à qual pertencia ao tornar-se burguesa. Mais que isso, ela torna sua relação com Matilde - antiga colega da Escola Normal - algo parecido com o que os homens burgueses fazem com as mulheres pobres: as objetificam.

O champanhe escorrido ilumina os seiozinhos virgens, machucados.

- Gostas de luxo, Matilde ...

- De você ...

- Por que nunca quiseste, quando estava na escola?

- Não tinhas este apartamento nem estas bebidas gostosas...

Eleonora dilacera-lhe os lábios.

- Alfredo chegou ... Vai te levar de automóvel.

Matilde se vestiu abatida. A carteira cinzenta está cheia de dinheiro.

- Vou só Eleonora. Obrigada.

[...]

Matilde desaparece no portão largo do cortiço. Alfredo se apressa. Encontra-a em soluços agarrada a uma mocinha descalça. Se recorda. É a costureira aprendiz com quem falara no Esplanada.

- Você veio com ele? Ele te fez alguma coisa?

- Não! Não foi ele! Fale com ele [...]

Alfredo se aproxima.

- Não vá mais ver Eleonora, Matilde...

- Não vou... (Galvão, 1994, p. 63)

A objetificação fica clara pela cena. Eleonora deixa a bolsa de Matilde cheia de dinheiro, como se a amiga fosse uma prostituta. Além disso, Eleonora despede-se de maneira fria, sem dar muita importância aos sentimentos de Matilde. Ao chegar no cortiço, Matilde chora, comprovando que se sentiu magoada com a atitude de Eleonora.

Por fim, Alfredo percebe que algo está errado e que a culpa seria de Eleonora, então diz a Matilde para não ir mais vê-la; ela, por sua vez,

concorda. Costa e Araújo (2017) esclarecem que Eleonora acaba oprimindo e reduzindo Matilde a um objeto, tratando-a como uma aventura de uma noite. Nesse contexto, “as mulheres proletárias eram exploradas em seus trabalhos e fora deles também” (Costa; Araújo, 2017, p. 15).

Em continuidade, apresenta-se a personagem Corina em um verdadeiro contraste em relação à figura de Eleonora, sendo ela uma mulher pobre, negra, trabalhadora de um ateliê de costura, sem acesso a estudos, inserida em um contexto familiar agressivo e amante de um homem burguês chamado Arnaldo, do qual conhece apenas o nome.

Tais fatores revelam como a interseccionalidade se apresenta como meio gerador de desprivilegiados para Corina, sendo ela uma personagem que se mantém alienada de sua condição social como mulher proletária e pobre, a saber: “Corina é a única isolada, de olhos fechados. A cabeça pintada, na boina azul. Acha pau o proselitismo das outras. Julga a vida um colosso!” (Galvão, 1994, p. 26), além de guardar em seu íntimo uma ingenuidade quase infantil em relação ao que considera amor romântico.

Sendo assim, após ter uma breve discussão com a mãe e presenciar mais uma agressão de seu padrasto contra ela, Corina vai se refugiar em companhia de Arnaldo como meio para fugir de sua realidade esmagadora, julgando que por terem um envolvimento romântico, no qual Arnaldo lhe fornece algum dinheiro e atenção, seus problemas serão prontamente resolvidos, pois enxerga a manutenção como sinônimo de cuidado e afeto.

garçoniere de Arnaldo que abre para ela o seu segredo desejado.
Mais uma no divã turco.

Também tanta gulodice! Tanta coisa gostosa para aquele estômago queimando de jejum. Uma garrafa aberta. É tão simples. Uma

cabeça inexperiente nos almofadões, sonolenta. As bocas sexuais se chupam. As pernas se provocam.

Choro súbito e toalete. Arrependimento, medo, carícias.

Corina acha o amante frio na despedida.

– Não conte para ninguém.

Chora na oficina. As outras pensam que é por causa do padrasto terrível (Galvão, 1994, p. 28).

Desse modo, após a sedução e a perda da virgindade, Corina chora, demonstra arrependimento e medo, tendo em vista os valores e construções vigentes em relação ao comportamento e à sexualidade feminina que oprimem a mulher pobre, delegando a ela, como único valor substancial, a virtude que agora ela já não possui.

Posteriormente, Corina descobre-se grávida e adentra em uma espiral de medo e alegria, pois, embora feliz com o filho que se pronuncia e a crença em seu relacionamento com Arnaldo como algo sério que levará ao casamento, ele mostra-se a cada encontro mais distante. Em um breve momento, parece ver sua situação com mais clareza e entende a disparidade que a separa das demais mulheres que a cercam socialmente, mas por atentar-se apenas à questão da raça perde-se em suas reflexões, como apresenta Galvão (1994, p. 44): “Por que nasceu mulata? É tão bonita! Quando se pinta, então! O diabo é a cor! Por que essa diferença das outras? O filho era dele também. E se saísse assim, como a sua cor de rosa seca! Por que os pretos têm filhos?...”

Em continuidade, seus vizinhos começam a notar seu estado de gravidez, o que a leva a ser expulsa de casa pelo padrasto, demitida do trabalho e, mesmo após as tentativas de Otávia em fazê-la entender sua condição, recusa-se, sendo logo abandonada por Arnaldo, como fica explícito em:

Uma delas vai linguarar pra madame. A costureira chama a mulata.

Todas se alvoroçam. É uma festa pras meninas. Ninguém sente a desgraça da colega. A costura até se atrasa.

– Abortar? Matar o meu filhinho?

A cabeça em rebuliço. As narinas se acendem.

– Sua safadona! Então, vá raspando. No meu ateliê há meninas.

Não

posso misturá-las com vagabundas” (Galvão, 1994, p. 46).

[...]

– Mas nós somos noivos...

– Ele nunca se casará com você. Ele não terá coragem de procurar

esposa fora de sua classe. O que ele faz é só seduzir as pequenas como

você que desconhecem o abismo que nos separam deles (Galvão, 1994, p. 47).

Mais adiante, ela precisa se prostituir a fim de prover seu sustento e, mesmo em tais condições, mantém-se sonhadora e alienada em relação a sua situação enquanto mulher negra proletária marginalizada. Sendo assim, acaba contraindo uma doença venérea que lhe acarreta o nascimento do filho tão esperado, entretanto, aparentemente natimorto e com má formação. Com isso, é presa sob a acusação de ter matado o filho e, em meio ao desespero da perda, internaliza tais sentimentos se convencendo que realmente o matou. Anos depois, liberta da prisão, encontra-se completamente degradada e permanece na inconsciência juntamente com Pepe, um homem negro, ex-companheiro proletariado também alienado, como descrito por Galvão (1994, p. 104) “Os dois, agarrados, vítimas da mesma inconsciência, atirados a mesma margem das combinações capitalistas, levam pipocas salgadas para mesma cama”.

Vale ressaltar, todavia, que essa alienação é conferida pelo próprio racismo institucional, que faz com que a não consciência sobre os processos históricos recaia sobre os próprios sujeitos negros. Sílvio Almeida aponta que: “As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (Almeida, 2019, p. 38). Logo, esses personagens podem ser considerados imersos no próprio racismo institucional.

Nessa perspectiva, pode-se analisar que a obra *Parque Industrial* trata de questões diversas como as lutas trabalhistas, a expansão das ideias relacionadas ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), bem como sobre o feminismo. Porém, embora a autora teça sua crítica a respeito do feminismo elitista que não contempla a mulher proletária, a qual conquista novos lugares sociais, sabe-se que, para além do “ser mulher”, em um viés essencialista, existe o recorte “mulher proletária negra”, que está em maior desvantagem socialmente, observando os princípios da interseccionalidade.

Dessa maneira, relegada à condição de servidão, ela passa, algumas vezes, pela objetificação sexual através de seu corpo como uma mera ferramenta para a satisfação sexual. Nesse sentido, de acordo com Moritz (2020, p. 5),

os corpos negros são vexados. Eles não se materializam livremente, são frutos de práticas reiterativas e citacionais que os colocam incansavelmente em papéis servis. O corpo feminino negro, quando encontrado na literatura, na maior parte das vezes está associado a papéis nos quais atuam como personagens subservientes, e não por sua vontade, obviamente, mas pelo fato de pessoas brancas sempre as escreverem nesse lugar.

Portanto, fica evidente ao leitor da obra *Parque Industrial* que o livro se insere na categoria de literatura modernista engajada por abordar a realidade social. Porém, embora Pagu tenha buscado realizar tais representações ancoradas em suas figuras femininas, é notável que a personagem Corina construída como mulher negra pobre é relegada à esfera da alienação e sexualização, tendo sua história construída por uma autora branca que, ao mesmo tempo que denuncia o lugar das mulheres racializadas, pode a delegar ao lugar de servidão.

Considerações finais

A fim de analisar a dicotomia na condição feminina representada nas personagens Corina e Eleonora na obra *Parque Industrial*, se traçou o percurso do modernismo brasileiro, compreendendo que sua formação comportou características marcantes das vanguardas europeias, em especial o futurismo, do qual herdou seus traços mais significativos. Portanto, passando por contradições e reformulações de ideias, o modernismo e suas produções transcorreram a década de 1920 com grande barulho durante a Semana de Arte Moderna e reverberaram nas décadas seguintes por meio de obras “engajadas”, dotadas de criticidade.

Dessa maneira, em 1933 veio ao mundo a obra *Parque Industrial* de Patrícia Rehder Galvão, a qual foi considerada o primeiro romance proletário brasileiro, trazendo em seu cerne não apenas uma nova temática, como também novas formas de protagonismo que revelaram a condição feminina de maneira crua enquanto destacava a importância e o papel das lutas trabalhistas em uma cidade de São Paulo, ainda nos primórdios da industrialização. Por conseguinte, com fins de comparação de extremos, se destacam as figuras de Eleonora e Corina por

meio da interseccionalidade que posiciona as personagens dentro da categoria feminina, ao passo que as isola em todos os demais aspectos.

Nessa perspectiva, Corina é dotada pelos fatores da interseccionalidade de maneira negativa, pois além de ser mulher, é pobre e negra. Como se tais condições não fossem suficientes para fazê-la perecer em uma sociedade machista e racista, ela ainda se mantém alienada de sua condição social. Tal alienação é punitiva e faz com que ela desça até os mais baixos graus de miséria, tendo que se prostituir após a perda de sua virgindade, seu único “bem” diante de uma sociedade patriarcal, e uma gravidez indesejada resultante de um romance com um burguês, que a utiliza como mera ferramenta de realização do desejo sexual latente.

Em contraponto, há Eleonora, uma mulher branca pertencente também à classe proletária, mas que, diferentemente de Corina, possui uma família estruturada e detentora de maiores posses, a qual consegue proporcionar-lhe o ingresso na escola normal, de maneira que ela não necessita efetivamente trabalhar. Eleonora é noiva de um burguês e, apesar de violentada e subalternizada, ascende a uma posição de poder que a corrompe, fazendo com que reproduza a violência sofrida em sua relação com Matilde.

Com isso, percebe-se que embora a obra trate de questões diversas e possa ser pertencente à categoria de literatura “engajada”, como descrita por Moisés (2019), Pagu recria na narrativa de Corina vivências dotadas de valores racistas que se utilizam de um discurso pautado na alienação política referente às lutas de sua classe proletária como mecanismo para puni-la por sua condição de mulher negra e pobre, que não busca adquirir conhecimentos para lutar pelas melhorias de sua classe; em continuidade, recria em Eleonora o retrato da burguesia

decadente e viciosa na perspectiva do *nouveau riche*⁵ como uma forma de evidenciar a traição de sua classe.

Em suma, as duas personagens são, de acordo Patrícia Galvão, representações de condições de degradação e subversão da classe trabalhadora; Corina é punida por sua alienação ao cair nos encantos de Arnaldo em busca do alento que lhe falta; e Eleonora, por abandonar a classe a qual pertence, é direcionada a uma vida vazia regada a excessos e degeneração.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

CANDIDO, A. et al. *A Personagem de Ficção*. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COSTA, T. O.; ARAÚJO, A. F. B. *As diferentes construções das personagens femininas de Parque Industrial e Em surdina e suas relações com a realidade*. 2017. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CULLER, J. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

DUARTE, C. L. Feminismo e literatura no Brasil. *Revista Estudos Avançados*, v. 17, n. 49, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9950>. Acesso em: 08 jun 2023.

_____. A literatura de autoria feminina e os anos 30 no Brasil. *Revista Araticum*, v. 14, n. 2, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/araticum/article/view/780>. Acesso em: 08 jun. 2023.

5. Novo-rico: pessoa originária de classe social desprivilegiada, mas que enriquece subitamente. Ela mantém, muitas vezes, um estilo de vida, gostos e modos considerados “vulgares” pelas classes mais altas.

FERRAZ, G. G. Parque Industrial. Prefácio. In: GALVÃO, P. *Parque Industrial*. 3 ed. São Paulo: EDUFSCar, 1994.

FERREIRA, I. G. As reformas urbanas na cidade do Rio de Janeiro no início do século XX e XXI: o porto em questão. In: 2 Encontro Internacional História & Parcerias e 6 Seminário Fluminense de Pós-Graduandos em História, 2019, Rio de Janeiro. *Caderno de Resumos do 2 Encontro Internacional História & Parcerias*, 2019. v. 1. p. 72-72.

GALVÃO, P. *Parque Industrial*. 3. ed. São Paulo: EDUFSCar, 1994.

HIME, G. V. V. C. Os desencontros entre A Mulher do Povo e as mulheres do povo – a atuação jornalística de Pagu no jornal O Homem do Povo. *Revista Alterjor*, São Paulo, v. 2, n. 16, 2017.

JACOBI, C. et al. PAGU: A Ativista Comunista (1910-1962). In: *Pensamento Social Brasileiro e ADM*. Disponível em: <https://admbrasileira.wordpress.com/2016/04/25/pagu-a-ativista-comunista-1910-1962/>. Acesso em: 08 jun. 2023.

MOISÉS, Massaud. *História da Literatura Brasileira - Vol. II: do Realismo a Belle Époque*. 3 ed. São Paulo: Cultrix, 2016.

_____. *História da Literatura Brasileira - Vol. III: Desvairismo e Tendências Contemporâneas*. 3 ed. São Paulo: Cultrix, 2019.

MORITZ, A. P. Literatura e interseccionalidade: “a resposta”, de Kathryn Stockett, e os lugares de fala subalternos. *Revista Diversidade e desigualdade*, n. 18, 2020, p. 55-69.

SOIHET, R. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: PRIORE, M. D. (org.) *História das mulheres no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TELES, G. M. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais movimentos vanguardistas*. 19 ed. Editora Vozes, 2009.

VEIGA, C. F. L. Divórcio e Desquite na Cidade de Campinas (1890-1938). *RESGATE* - vol. XXIII, n. 29, 2015, p. 49-60.

ZOLIN, L. O. Crítica feminista. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (orgs.) *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2005. p.181-203.

Recebido em: 27/08/2023

Aprovado em: 08/04/2024

Licenciado por



A glamourização do empreendedorismo: uma análise do sistema de transitividade em revistas femininas¹

The glamorization of entrepreneurship:
an analysis of the transitivity system in women magazines

 Cristina dos Santos Lovato

 Donna Zdruikoski Ramires

Resumo: Tomando como referência o sistema de transitividade da Gramática Sistêmico-funcional, o objetivo desta pesquisa foi analisar como se dá a representação do empreendedorismo feminino em revistas que têm as mulheres como público-alvo. Para tanto, adotou-se uma abordagem quanti-qualitativa e organizou-se um *corpus* composto pelo título e pelo lide de dez reportagens publicadas nos sites das revistas Claudia e Vogue. As análises mostraram que o sistema de transitividade desempenha diferentes funções na construção de uma representação para o empreendedorismo feminino nos textos estudados. Os principais resultados indicaram que o empreen-

Cristina dos Santos Lovato. Doutora em Letras, Estudos linguísticos; Universidade Federal do Pampa – Campus Itaqui/RS; Email: cristinalovato@unipampa.edu.br

Donna Zdruikoski Ramires. Acadêmica do Curso Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia; Universidade Federal do Pampa – Campus Itaqui/RS; Email: donnaramires.aluno.edu.br

1. Este artigo faz parte do projeto de pesquisa *A glamourização do empreendedorismo feminino: uma análise linguística sistêmico-funcional da representação da mulher empreendedora em revistas femininas* (número de registro 2022.PE.IT.1693 – código 1693), e uma versão inicial da análise dos dados foi feita para o Trabalho de Conclusão de Curso da coautora deste artigo.

dedorismo é superestimado porque é apresentado como um caminho fácil e alternativo para a realização pessoal e econômica das mulheres.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional. Metafunção ideacional. Empreendedorismo feminino.

Abstract: Taking the Systemic-Functional Grammar's transitivity system as a reference, the objective of this research was to analyze how female entrepreneurship is represented in magazines that have women as their target audience. To this end, a quantitative-qualitative approach was adopted and a *corpus* composed of the title and lead of ten reports published on Claudia and Vogue magazines' websites was organized. The analyses showed that the transitivity system plays different roles in constructing a representation for female entrepreneurship in the texts studied. The main results indicated that entrepreneurship is overrated because it is presented as an easy and alternative path to women's personal and economic fulfillment.

Keywords: Systemic-Functional Linguistics. Ideational metafunction. Female entrepreneurship.

Introdução

A incorporação da mulher no mercado de trabalho é marcada por uma conjuntura sociocultural em que homens e mulheres não compartilham o mundo em equidade de condições, liberdades e direitos. Nos termos de Simone de Beauvoir (2019), historicamente, aos homens são ofertadas situações de trabalho mais benéficas, salários mais altos e maiores possibilidades na indústria e na política. Por conseguinte, os paradigmas sociais se respaldam em uma divisão sexual do trabalho na medida em que se organizam “obedecendo ao critério de sexo” (Saffioti, 2004, p. 62).

Embora reconhecidamente as mulheres venham conquistando espaço no mercado de trabalho, a desigualdades entre os gêneros sociais

impulsiona a inserção da mulher no ramo de atividades informais. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), “a informalidade é maior para as mulheres (39,6%), quando comparada aos homens (37,3%)”. Nesse contexto, o empreendedorismo aparece como uma alternativa de carreira cada vez mais frequente para elas (Bandeira; Amorim; Oliveira, 2020)

Entretanto, do ponto de vista das opções de área de atuação para as mulheres no mercado de trabalho, as possibilidades de empreendedorismo parecem restringi-las a atividades que ensejam passividade e cuidado. Conforme Saffioti (2004), a caracterização do **ser mulher** no âmbito do trabalho está associada, muitas vezes, a tarefas tradicionais definidas pela ordem patriarcal de gênero. Essas opções são, sobretudo, vinculadas aos setores de comércio varejista e serviços (Bianchi; Parisi; Salvatore, 2016).

A partir dessas questões e do aumento do interesse que o empreendedorismo feminino está recebendo no meio científico (Bianchi; Parisi; Salvatore, 2016, p. 199), busca-se, neste estudo, analisar como se dá a representação do empreendedorismo feminino em revistas que têm as mulheres como público-alvo. Para tanto, as seguintes questões de pesquisa conduzem a discussão:

1. Como o sistema de transitividade constrói uma representação para o empreendedorismo feminino nos textos analisados?
2. Como a prática discursiva opera na construção dessa representação?
3. Como a prática social se apropria dessa representação construída nos textos e reproduz um padrão discursivo que alinha o empreendedorismo feminino a condições sociais associadas historicamente ao gênero social feminino?

A concepção teórica que norteia as respostas a esses questionamentos se respalda na Linguística Sistêmico-Funcional e tem como ferramenta para geração de dados de pesquisa o sistema de transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2004; Cunha; Souza, 2007; Fuzer; Cabral, 2014).

No que diz respeito à escolha do sistema de transitividade como ferramenta para a coleta e exploração do *corpora*, a opção se justifica porque esse sistema possibilita levantar dados sobre como as escolhas linguísticas, enquanto categorias semânticas, estabelecem uma representação social para o empreendedorismo feminino na contemporaneidade. Para tanto, adota-se uma perspectiva quanti-qualitativa e organiza-se um *corpus* composto pelo título e pelo lide de dez reportagens publicadas nos sites das revistas Claudia e Vogue. Ainda, à luz da Análise de Discurso Crítica, enseja-se interpretar os dados levantados para explorar como se dá a determinação das escolhas linguísticas pelas estruturas sociais e culturais nos textos analisados.

Diante disso, o texto do artigo apresenta uma introdução que contextualiza a pesquisa e uma seção de fundamentação teórica dividida em três partes. A primeira parte aborda princípios gerais e conceitos centrais da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF); a segunda descreve o sistema de transitividade, com exemplos extraídos da literatura científica sobre o tema; por fim, a terceira parte trata da Análise de Discurso Crítica (ADC), revisitando conceitos-chave dessa abordagem teórica e metodológica que orientam a interpretação dos dados levantados para este estudo. Além disso, o artigo inclui seções voltadas à descrição metodológica do estudo, à descrição e discussão dos resultados e às considerações finais, respectivamente.

Linguística Sistemico-Funcional

A LSF centra-se em uma concepção de língua como escolha e, assim, examina o modo como ela é utilizada em textos autênticos, bem como as implicações das escolhas linguísticas dos usuários da língua na produção de significados e arranjos sociais. A LSF opõe-se, portanto, aos estudos formais da

linguagem de cunho mentalista, “[...] pois seu foco de interesse é o uso da língua como forma de interação entre os falantes” (Cunha; Souza, 2007, p. 19).

Na perspectiva funcionalista, a língua(gem) é concebida como uma manifestação sociosemiótica, pois se configura como um modo de “representação da experiência humana quer seja na ‘realidade’ presente/percebida no meio físico ou concreto, quer seja na ‘realidade’ idealizada/fabricada em nossa mente, num plano mais abstrato (Mendes, 2018, p. 24). Com o foco direcionado para a língua em uso, as pesquisas funcionalistas dedicam-se ao estudo de produtos autênticos da interação social: ocorrências do português falado e escrito em suas múltiplas formas de circulação na sociedade.

O funcionalismo se fundamenta em dois pressupostos básicos, segundo Cunha e Sousa (2007, p. 15):

1. A língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico; e
2. Essas funções externas contribuem para moldar a organização interna da língua.

Os pressupostos citados congregam uma série de campos de pesquisa. Contudo, neste estudo, apoia-se especialmente na proposta de Michel Halliday, em especial, aquelas oriundas da Gramática Sistemico-

co-Funcional (GSF). Na GFS, o termo **gramática** é entendido como “o centro de processamento da linguagem, o local onde os sentidos são criados e expressados” (Halliday; Matthiessen, 2004, p. 19). Corresponde a um sistema de escolhas organizado conforme metafunções semanticamente motivadas pelo contexto de comunicação. Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 32), as metafunções são “manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio (ideacional), relacionar-se com os outros (interpessoal) e organizar a informação (textual)”.

Em função do recorte de pesquisa, o foco recai na metafunção ideacional, que se estrutura pelo sistema de transitividade, ferramenta escolhida para a geração de dados para este estudo. A metafunção ideacional se concentra no estudo das representações da experiência humana no mundo real, uma vez que a experiência humana é geralmente entendida como um fluxo de eventos e acontecimentos, “atos ligados ao agir, dizer, sentir, ter e ser” (Cunha; Sousa, 2007, p. 53).

O sistema de transitividade é responsável por construir e dar fluxo à experiência por meio de um conjunto coordenado de tipos de processos, cada um com seu próprio modelo ou esquema para a construção de um significado particular da experiência.

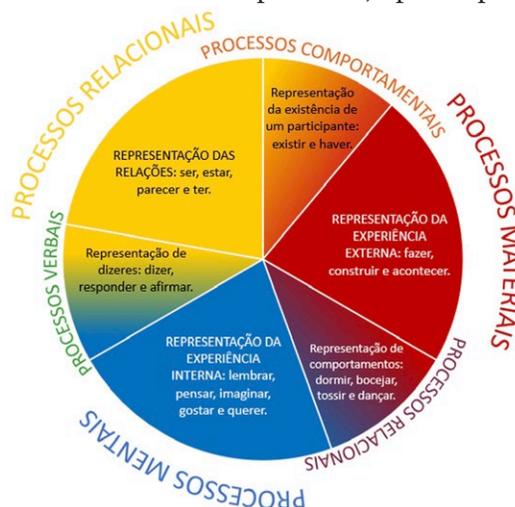
Sistema de transitividade

Pela ótica dos estudos funcionalistas da linguagem, o termo **transitividade** refere-se à gramática da oração, especialmente ao papel central que os processos verbais desempenham na produção dos significados. De um modo geral, pode-se dizer que cada um dos processos forma uma **figura** (Halliday; Mathiessen, 2004, p. 170), concebida como sentidos produzidos pelos processos em associação com “par-

ticipantes (quem faz o quê), e, eventualmente, às circunstâncias associadas ao processo (onde, quando, como, por que etc.)” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 41). Os processos dizem respeito ao modo como a experiência é construída, as atividades são realizadas e como elas representam o mundo social, físico e mental.

As figuras são diferenciadas conforme o tipo de processo que representam. Isto é, se remetem à realização, percepção ou comportamento de algo. Na GSF, identificam-se três processos primários: material, mental e relacional. Halliday e Matthiessen (2004) utilizam uma analogia com um sistema de cores para explicar o significado de cada um desses processos e como eles se desdobram em outros três tipos de processos. A Figura 1, abaixo, ilustra a analogia proposta pelo autor, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, para a compreensão do sistema de transitividade. Para os autores, a organização em cores é uma sugestão metodológica, quando na análise dos textos, os processos são destacados por meio das cores que os identificam.

Figura 1 – Gramática da experiência, tipos de processos



Fonte: Autoras, adaptado de Halliday e Matthiessen (2004, p. 172) e Cabral e Fuzer (2024, p. 42)

A Figura 1 ilustra os três processos principais e primários nas cores específicas: vermelho para os processos materiais, azul para os processos mentais e amarelo para os processos relacionais. No limiar desses processos, encontram-se outros três processos que são chamados de secundários. Os processos comportamentais, representados pela cor laranja, situam-se na fronteira entre os processos materiais e mentais e correspondem a manifestações psicológicas e fisiológicas dos seres humanos. Por outro lado, os processos verbais, em verde, referem-se às atividades linguísticas dos participantes e estão posicionados entre os processos mentais e os relacionais. Finalmente, os processos existenciais, em roxo, representam a existência do participante e estão localizados entre os processos materiais e relacionais.

Ainda, a Figura 1 utiliza a gradação das cores para mostrar que não há um limite exato entre os processos primários e os secundários; eles se complementam em uma relação de continuidade. Além disso, conforme Halliday e Matthiensen (2004), cada um desses processos contribui de maneira distinta para a construção de um conjunto de significados. A seguir, são apresentadas as definições e é trazido um exemplo de cada um dos processos.

Processos materiais

Aparecem em vermelho e correspondem aos processos de **fazer**. São os processos pelos quais uma entidade humana, abstrata ou inanimada, realiza ou sofre uma ação. Podem ser representados por verbos transitivos e intransitivos, como os exemplos 1 e 2, e ter como participantes **ator**, **meta**, **escopo**, **beneficiário** ou **atributo**. O **ator** é o

participante que executa a ação do verbo²; enquanto a **meta** é o participante que recebe a ação, conforme os exemplos a seguir.

Transitivo	A equipe Ator	construiu Processo material	a casa. Meta
Intransitivo	As crianças Ator	brincam Processo material	maravilhosamente. Circunstância

Há construções que apresentam ainda uma **circunstância** (nos exemplos 2 e 5, **maravilhosamente** e **pelo campo de futebol**, respectivamente) que corresponde a informações sobre o contexto (onde, quando e como) o processo se desenvolve. Além de **ator**, **meta** e **circunstância**, algumas orações materiais apresentam o **escopo**, quando não ocorre um participante que seja afetado pela noção expressa pelo verbo, o exemplo abaixo ilustra esse aspecto.

(3) Escopo	Maria Ator	deu Processo material	um grito. Escopo
------------	----------------------	---------------------------------	----------------------------

Nesse exemplo, observa-se que o verbo **dar** está empregado em desacordo com seu sentido usual (conceder ou transferir algo para alguém). Ainda, contudo, classifica-se como um processo material, pois não há um participante que seja afetado e nem beneficiado pelo processo. O participante **beneficiário** ocorre apenas quando algo ou alguém se beneficia da ideia expressa pelo verbo, como ilustra o exemplo 4.

2. Destaca-se, no entanto, que estrutura passivas, pelo viés da Gramática-Sistêmica Funcional, dizem respeito a construções em que orações com processos materiais têm um participante **ator**, mas ele não ocupa a posição de Sujeito, nos termos da Gramática tradicional (sublinhado no exemplo: **O DNA é estudado por cientistas**), ou não é mencionado, situação em que aparece o participante **meta** (sublinhado no exemplo: **O DNA é estudado em diversas pesquisas**) ao qual o processo é dirigido.

(4) Beneficiário	Maria Ator	dou Processo material	dinheiro Meta	para a associação. Beneficiário
---------------------	----------------------	------------------------------------	-------------------------	---

Por fim, o **atributo** é uma característica conferida a um dos participantes do processo em orações materiais, conforme demonstra o exemplo 5.

(5) Atributo	Os jogadores Ator	caminhavam Processo material	cansados Atributo	pelo campo de futebol. Circunstância
-----------------	---------------------------------	---	-----------------------------	--

Embora a noção de **atributo** seja típica em processos relacionais, algumas vezes pode aparecer em orações materiais, quando constitui uma característica ou condição do **ator** ou da **meta** após a conclusão do processo.

Processos mentais

Estão em azul e referem-se aos processos de sensação, que lidam com a apreciação do mundo ao expressar noções de **pensar e perceber**, como ilustra o exemplo a seguir.

Maria Experenciador	pensou Processo mental	na nova casa Fenômeno
------------------------	-------------------------------------	---------------------------------

Os participantes desse tipo de processo são humanos, representam coletivos ou são entidades inanimadas sem consciência, que são condicionadas à criação humana, motivos pelos quais essa categoria é denominada **experenciador**. Ao que é resultado ou alvo da percepção,

pensamento, desejo ou sentido se dá o nome de **fenômeno**. Fuzer e Cabral (2014, p. 55) listam como características para o **fenômeno**:

- a) ser sentido, pensado, desejado ou percebido;
- b) ser uma pessoa, uma instituição, um objeto ou uma situação (seja concreto seja abstrato ou imaginado);
- c) um ato, um fato ou uma outra oração que esteja projetada (sublinhada no exemplo: **Maria percebeu que seria indicada para a direção da empresa.**);
- d) pode ser metafórico, com uma nominalização como núcleo, e denotar um processo ou uma qualidade (exemplo: **O feriado me motivou**).

Processos relacionais

Em amarelo estão os processos de **ser** e **estar**, que estabelecem uma conexão entre entidades diferentes. Esses processos são empregados para representar os seres no mundo por meio de suas identidades ou características. Os processos relacionais podem ser classificados em dois tipos: **atributivos** ou **identificadores**. Nos **atributivos**, há um participante **portador**, que é uma entidade concreta ou abstrata à qual se atribui uma característica, e o **atributo**, a característica em si. Por outro lado, no processo relacional **identificador**, ocorre o **identificado**, que é reconhecido por sua condição ou identidade no mundo, e o **identificador**, que representa a identidade ou a condição. Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 65), a distinção entre **atribuição** e **identificação** “consiste na propriedade de reversibilidade”. A seguir, exemplos dados pelas autoras.

Atributivo	Lula Portador	é Processo relacional	sindicalista. Atributo
Identificador	Lula Portador	foi Processo relacional	presidente da República até 2010. Identificador
	O presidente da República até 2010 Portador	foi Processo relacional	Lula Identificado

As orações relacionais podem ser ainda **circunstanciais** (sublinhado no exemplo: **O livro é sobre direitos humanos** – atributo circunstancial, na Gramática tradicional é chamado de adjunto adverbial de assunto) ou **possesivas** (sublinhado no exemplo: **Os terrenos são da prefeitura**).

Processos comportamentais

Apresentados em laranja, são aqueles responsáveis pela construção do comportamento humano fisiológico (Exemplo 1) e psicológico (Exemplo 2).

Exemplo 1

Maria Comportante	tossiu Processo comportamental	à noite. Circunstância
-----------------------------	--	----------------------------------

Esse participante pode ser comumente um ser consciente.

Exemplo 2

A bailarina Comportante	rodopiava Processo comportamental	pelo palco. Circunstância
-----------------------------------	---	-------------------------------------

Conforme os exemplos, nos processos comportamentais, há um participante típico que é o **comportante** e uma ou mais **circunstâncias** (**à noite**, no exemplo 1, e **pelo palco**, no exemplo 2) que situam o processo performado pelo verbo em termos de modo, tempo e espaço.

Processos verbais

Apresentados em verde, os processos verbais têm como núcleo verbos declarativos ou que produzem o sentido de dizer (dicendi). São comumente usados para introduzir citações e declarações. Nos processos verbais, há o **dizente**, que é a entidade concreta ou abstrata que comunica algo; e o **receptor**, entidade a quem a verbiagem (o conteúdo da verbalização) é dirigida, como ilustra o exemplo.

Exemplo

A professora Dizente	conta Processo verbal	histórias Verbiagem	para as crianças Receptor	nas sextas-feiras. Circunstância
--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	-------------------------------------	--

Há também orações verbais que apresentam **alvo**, que é a entidade atingida pelo processo de dizer.

Exemplo

O Ministério Público Dizente	denunciou Processo verbal	o médico Alvo	por assédio. Circunstância (causa)
--	-------------------------------------	-------------------------	--

Por terem o propósito de comunicar o conteúdo de um dizer ou fazer uma declaração atribuída a uma voz externa, o conteúdo da verbiagem pode aparecer na forma de citação³ em uma oração projetada que reproduz ou manifesta a fala ou o pensamento dessa voz externa. Na escrita, esse conteúdo aparece entre aspas, conforme ilustra o exemplo 1.

Exemplo 1

Beauvoir (2019, p. 408)	aponta que Processo verbal	“a própria mulher reconhece que o universo em seu conjunto é masculino; os homens modelaram-no, dirigiram-no e ainda hoje o dominam [...]”. Oração projetada
--------------------------------	--------------------------------------	--

O exemplo 1 ilustra uma oração verbal cujo núcleo é um verbo de dizer (**aponta**) que introduz uma oração projetada, sinalizada pelas aspas (discurso direto, na Gramática tradicional). Essa informação poderia ainda aparecer na forma de relato (discurso indireto, na Gramática tradicional), em que o dizer de outras vozes é reproduzido sem transcrição literal, conforme ilustrado no exemplo 2.

3. A citação é um recurso linguísticos que atribui a uma outra pessoa a responsabilidade pelo conteúdo do dizer e é estruturante do discurso da ciência na medida em que marca posicionamento teórico, valida, contesta ou demarca um argumento a partir de uma voz externa (Fuzer; Cabral, 2014).

Exemplo 2

Beauvoir (2019)	diz que Processo verbal	as mulheres reconhecem que até hoje a sociedade é construída, elaborada e dirigida por homens. Oração projetada
------------------------	-----------------------------------	---

Tanto a citação quanto o relato podem ser introduzidos pelas conjunções **que** e **se**.

Processos existenciais

São representados pelo roxo e indicam algo que existe ou acontece, seu único elemento é o **existente**.

Exemplo

Há Processo existencial	alterações no texto. Existente
-----------------------------------	--

O verbo comumente empregado em orações existenciais é o **haver**, como sinônimo de **existir**. Ainda, esse tipo de oração é menos frequente quando comparada com as demais. Não tem um Sujeito e o **participante** pode ser algo concreto ou abstrato: uma pessoa, uma instituição, uma ação ou um evento (Fuzer; Cabral, 2014).

Segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 174), cada um dos processos descritos acima contribui de formas distintas para a interpretação da experiência humana. Para os autores, processos materiais, por exemplo, são predominantes em textos de natureza injuntiva, tais como receitas e manuais de instrução. Por outro lado, processos ver-

bais são comuns em notícias, enquanto processos mentais aparecem frequentemente em conversas casuais. Por fim, a construção de um cenário ou orientação de uma narrativa é frequentemente dominada por processos relacionais.

A língua, no âmbito da GSF, configura-se, portanto, como um recurso para criar significado, e o significado reside em padrões sistêmicos de escolha. É nessa concepção de língua que a GSF de Halliday e a Análise de Discurso Crítica (ADC) de Fairclough (2001) se encontram. Segundo Fairclough (2001, p. 48), a GSF “[...] fornece diferentes ‘tipos de processos’ e ‘participantes’ associados como opções, e a seleção de um tipo de processo particular pode ser ideologicamente significativa”. Logo, a GSF oferece à ADC o instrumental metodológico necessário para estudar como os discursos se fixam ou se alteram conforme a conjuntura sócio-histórica.

Análise do Discurso Crítica

A expressão “análise do discurso crítica” foi referenciada pela primeira vez nos estudos do linguista britânico Norman Fairclough, em 1985, no *Journal of Pragmatics* (Fairclough, 2001). Desde então, essa vertente linguística vem se consolidando como uma abordagem teórico-metodológica para o estudo da língua em uso, situada em contextos específicos. A ADC busca investigar o papel da linguagem nos fenômenos sociais ao observar como o discurso, enquanto uma ação realizada pela linguagem, constitui e é constituído pela dinâmica da vida social, especialmente na manutenção e reprodução de problemas sociais contemporâneos.

A ADC oferece, assim, um arcabouço teórico que subsidia a pesquisa social. O que difere a ADC de outras abordagens críticas é a interface que promove entre análise linguística e análise social (Melo, 2018).

Para Chouliaraki e Fairclough (1999), as pesquisas em ADC devem focar em problemas sociais típicos da vida social, de modo a elaborar uma crítica explanatória para superar esses problemas.

A ADC tem, em seu escopo, uma teoria social crítica interligada a um campo de pesquisa que intenta operar mudanças nas relações sociais de poder e dominação, e finalmente, precisa estar fundamentada em análises linguísticas. Em conjugação com a LSF, ela pode ampliar a visão do pesquisador sobre o contexto investigado, objetivando estreitar cada vez mais o elo entre o social e o linguístico (Barros, 2018, p. 47).

A abordagem desenvolvida pela ADC é classificada como qualitativa, pois é direcionada à análise minuciosa e interpretativa de textos e de discursos. Para tanto, propõe uma concepção tridimensional de análise com o objetivo de integrar três tradições analíticas que, segundo Fairclough (2001, p. 100-101), são indispensáveis para a análise do discurso. Essas três dimensões são: o texto, visto como um produto e um processo das práticas discursivas e sociais; a prática discursiva, que se refere ao processo de construção e disseminação dos textos; e a prática social, que é o momento da instanciação do discurso onde o texto e a cultura se encontram.

Figura 2 – Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2001, p. 101)

A análise do texto inclui o exame do vocabulário, da gramática, da coesão e da estrutura textual. O vocabulário diz respeito ao uso de palavras individuais, enquanto a gramática aborda a combinação de palavras em orações e frases. A coesão, por sua vez, estuda as ligações entre orações e frases. Por fim, a estrutura textual investiga as propriedades organizacionais dos textos.

A dimensão da prática discursiva se concentra nos processos de produção, distribuição e consumo dos textos, investigando como a natureza desses processos varia de acordo com fatores de ordem social. A terceira e última dimensão está relacionada à instanciação do discurso em termos de ideologia e hegemonia, examinado como esses elementos estão imbricados na maneira como as pessoas agem pela linguagem, com base em conhecimentos partilhados sobre o ser e existir na sociedade.

De acordo com Fairclough (2001, p. 101), os procedimentos analíticos da ADC incluem a análise textual, que pode ser chamada de descrição, e as dimensões que tratam da análise das práticas discursiva e social, que podem ser denominadas de interpretação. Essas abordagens permitem realizar uma crítica explanatória dos dados.

Na sequência, os procedimentos adotados para realizar essa pesquisa são descritos.

Descrição metodológica do estudo

Esta pesquisa se trata de uma análise discursiva textual e socialmente orientada, focando nos mecanismos de produção do discurso e em seu funcionamento na estrutura social, favorecendo ou não a mudança social. Adota-se, para tanto, uma abordagem quanti-qualitativa para a análise dos títulos e lides de dez reportagens publicadas nos sites das revistas *Cláudia* e *Vogue*. Optou-se por essas revistas em função da gratuidade e acessibilidade dos textos.

Os textos analisados estão indicados no Quadro 1 a seguir. Também é apresentado o código utilizado para se referir aos textos na análise e discussão dos resultados; o código é composto pela inicial maiúscula do nome da revista (C ou V), seguida pelo símbolo de jogo da velha (#) e um número de um (1) a cinco (5) que corresponde à ordem em que foram selecionados e analisados.

Quadro 1 – *Corpus* de pesquisa

PINHEIRO, Ana. Plano Free Free nasceu para capacitar meninas e mulheres no Brasil. <i>Claudia</i> , Revista <i>Claudia</i> , jul. 2020. Disponível em: https://claudia.abril.com.br/feminismo/plano-free-free-nasce-para-capacitar-meninas-e-mulheres-no-brasil/ . Acesso em: 11 jul. 2022.	C#1
MARQUES, Marina. Documentário protagonizado por mulheres aborda força do empreendedorismo. <i>Claudia</i> , Revista <i>Claudia</i> , jun. 2022. Disponível em: https://claudia.abril.com.br/sua-vida/consulado-da-mulher/ . Acesso em: 11 jul. 2022,	C#2

PAIXÃO, Ligea. Mulheres de sucesso revelam desafios e caminhos do afroempreendedorismo. Claudia, Revista Claudia, nov. 2021. Disponível em: https://claudia.abril.com.br/feminismo/empreendedorismo-negras-mulheres/ . Acesso em: 13 jul. 2022.	C#3
PAÍVA, Nathalie. Após luto materno e fracassos, empreendedora encontra saída para ressurgir. Claudia, Revista Claudia, out. 2021. Disponível em: https://claudia.abril.com.br/carreira/luto-materno-empreadedora/ . Acesso em: 13 jul. 2022.	C#4
DA REDAÇÃO. Maternidade foi “empurrãozinho” para 75% das empreendedoras. Claudia, Revista Claudia, jan. 2018. Disponível em: https://claudia.abril.com.br/carreira/maternidade-foi-empurraozinho-para-75-das-empreadedoras/ . Acesso em: 12 jul. 2022.	C#5
NEVES, Maria. Como ela faz e acontece: Giovana Pacini, CEO da Merz no Brasil. Vogue, Globo, out. 2022. Disponível em: https://vogue.globo.com/vogue-negocios/noticia/2022/10/como-ela-faz-e-acontece-giovana-pacini-ceo-da-merz-no-brasil.ghtml . Acesso em: 13 out. 2022.	V#1
MERLO, Paula. Como ela faz e acontece: Camila Coutinho, CEO e fundadora da plataforma Garotas Estúpidas e da marca de beleza GE Beauty. Vogue, Globo, set. 2022. Disponível em: https://vogue.globo.com/vogue-negocios/noticia/2022/09/como-ela-faz-e-acontece-camila-coutinho-fundadora-e-ceo-da-plataforma-garotas-estupidas-e-da-marca-de-beleza-ge-beauty.ghtml . Acesso em: 13 out. 2022.	V#2
MERLO, Paula. Como ela faz e acontece: Sabrina Zanker, diretora geral da divisão de luxo da L'Oréal. Vogue, Globo, set. 2022. Disponível em: https://vogue.globo.com/Vogue-Negocios/noticia/2022/09/como-ela-faz-e-acontece-sabrina-zanker-diretora-geral-da-divisao-de-luxo-da-loreal.html . Acesso em: 13 out. 2022.	V#3
NEVES, Maria. Como ela faz e acontece: Claudia Woods, CEO da WeWork para a América Latina. Vogue, Globo, jun. 2022. Disponível em: https://vogue.globo.com/Vogue-Negocios/noticia/2022/06/como-ela-faz-e-acontece-claudia-woods-ceo-do-wework-para-america-latina.html . Acesso em: 13 out. 2022.	V#4
MERLO, Paula. Como ela faz e acontece: Tatiana Sadala, co-fundadora e CEO do Todas Group. Vogue, Globo, jun. 2022. Disponível em: https://vogue.globo.com/Vogue-Negocios/noticia/2022/06/como-ela-faz-e-acontece-tatiana-sadala-co-fundadora-e-ceo-do-todas-group.html . Acesso em: 13 out. 2022.	V#5

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Como critério para a seleção desses textos, foi estabelecido que deveriam ter indicado no texto que seus conteúdos versavam sobre empreendedorismo ou

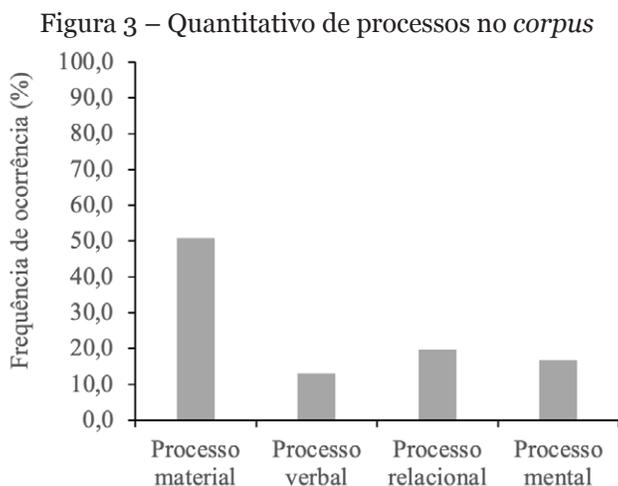
estarem na seção da revista destinada a essa temática. Optou-se por analisar os verbos das orações principais, pois é neles que se encontra a declaração principal do enunciado. No âmbito da GSF, no complexo oracional, pode ocorrer um processo de encaixamento, onde uma oração funciona como um termo da oração principal (Halliday; Matthiessen, 2004, p. 426).

Quanto à aplicação das dimensões que compõem o modelo tridimensional no *corpus*, a análise textual se dá pelo exame dos processos no complexo oracional para identificar como as revistas elaboram uma representação para o empreendedorismo feminino em duas revistas que tratam de temáticas que envolvem o dia a dia das mulheres. O exame da dimensão da prática discursiva ocorre ao se considerar o processo de produção, consumo e circulação dos textos nas revistas selecionadas. Por fim, a análise da dimensão da prática social acontece quando se realiza a crítica explanatória, nos termos de Fairclough (2001), por exemplo, através do cruzamento dos dados textuais gerados com as características da cultura e da sociedade, para identificar os discursos que atravessam a materialidade textual.

Os procedimentos de descrição textual incluem a tabulação e quantificação dos processos identificados nos títulos e nos lides, bem como a interpretação dos dados gerados a partir de conhecimentos sobre as condições de produção e recepção dos textos.

Descrição e Discussão dos Resultados

Os resultados quantitativos indicaram a predominância de processos materiais: 50,7% no *corpus* analisado, tal como demonstra a Figura 3.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

De acordo com o apresentado, os processos materiais são os mais frequentes na soma total dos processos nas duas revistas. São seguidos pelos processos relacionais com 19,6% e os mentais com 16,7%. Na sequência, os exemplos ilustram os processos materiais no *corpus*.

Processos materiais

C#1 Plano Free Free **nasce** para capacitar meninas e mulheres no Brasil.

V#1 Como ela **faz e acontece**: Giovana Pacini, CEO da Merz no Brasil.

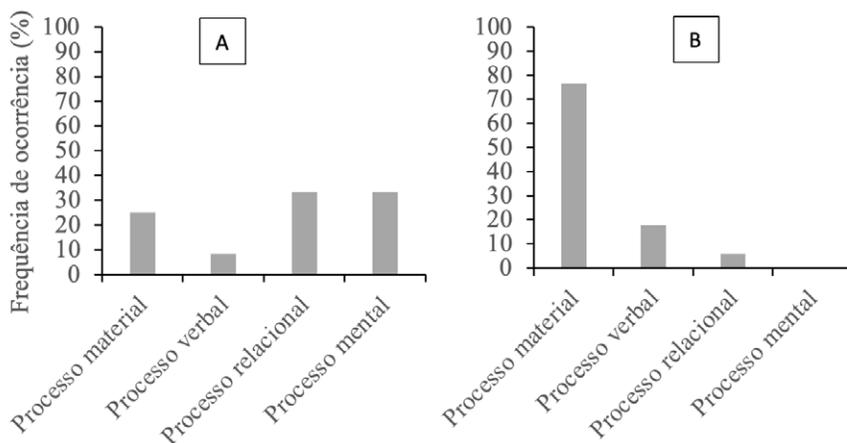
C#2 Marca brasileira de calcinhas absorventes **permitirá** que clientes criem suas próprias lojinhas no site, recebendo comissão por vendas.

V#5 Ela **largou** a carreira de mais de uma década em multinacionais para abrir um negócio cheio de propósito: uma comunidade que impulsiona e desenvolve lideranças femininas.

Os processos materiais são considerados modelos de representação da experiência real e, por isso, podem servir como padrões utilizados pelo interlocutor para construir uma percepção sobre algo ou como agir e fazer no mundo. No contexto do *corpus* analisado, isso, no âmbito da prática social, vai ao encontro do propósito das revistas de publicar textos que relatem histórias de mulheres que obtiveram êxito ao empreender. Esses textos parecem produzir a percepção de que o empreendedorismo tem o potencial de mudar a vida de mulheres de maneira positiva e produtiva, supostamente possibilitando maior poder econômico, autonomia e gestão do seu tempo.

Nos textos publicados na revista Claudia (Figura 4 A), há a predominância de processos relacionais e mentais, ambos têm a mesma frequência: 33,3% de ocorrência. São seguidos pelos processos materiais com 25% de ocorrência e dos verbais com 8,3%. Diferente da revista Claudia, em que se observa a recorrência de processos relacionais e mentais, a revista Vogue (Figura 4 B) alterna entre dois tipos de processos: materiais com 76,5% de ocorrência e verbais com 17,6 % de ocorrência. Os processos relacionais tiveram 5,9%; não houve ocorrência de processos mentais.

Figura 4 – Comportamento do sistema de transitividade na revista Claudia (A) e na revista Vogue (B)



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Os exemplos abaixo ilustram a ocorrência dos processos nos textos analisados da revista Claudia.

Processos mentais

C#4 Após luto materno e fracassos, empreendedora **encontra** saída para ressurgir.

Rejane Toigo **se reergueu** após a morte de um dos filhos e **descobriu** uma nova maneira de empreender.

Processos relacionais

C#3 No Dia Internacional da Mulher Empreendedora o dilema para as mulheres pretas ainda **é** o mesmo: como sobreviver ao racismo institucional no mundo dos negócios?

C#5 Maternidade **foi** empurrãozinho para 75% das empreendedoras.

Processos verbais

C#3 Mulheres de sucesso **revelam** os desafios e caminhos do empreendedorismo.

A predominância de processos do tipo mental (C#4 “se reergueu”, no exemplo 8) e relacional (C#5 “é”, no exemplo 11) sugere uma tentativa de evidenciar uma visão positiva do empreendedorismo e de sua capacidade para promover uma suposta mudança na vida das mulheres que empreendem (C#4 “Rejane Toigo **se reergueu** após a morte de um dos filhos e **descobriu** uma nova maneira de empreender”).

Essa perspectiva é reforçada pela presença de verbos relacionais que, nos textos analisados, estruturam uma narrativa que define o empreendedorismo como um meio para combater o machismo no contexto empresarial. Esse aspecto é o que dá o tom discursivo em C#3, uma matéria relacionada ao Dia Internacional da Mulher Empreendedora – 19 de novembro –, que aborda os preconceitos e as dificuldades enfrentadas pelas mulheres pretas no contexto institucional dos negócios. C#5 corrobora essa tentativa de construção de uma visão positiva do empreendedorismo, definindo-o como estratégico para as mulheres avançarem na luta por melhores condições de trabalho após a maternidade.

O empreendedorismo é definido, portanto, como um recurso estratégico para gerar uma mudança na vida das mulheres. A revista parece se alinhar à cultura que associa a maternidade às mulheres e universaliza essa crença como inerente ao gênero feminino. Observa-se que muitas mulheres empreendem por necessidade, ou seja, se tornam empreendedoras na ausência de alternativas melhores ou quando perdem o emprego (Bianchi; Parisi; Salvatore, 2016). O marcador de

gênero se alinha a aspectos sociais, históricos e culturais e constrói representações sociais da mulher empreendedora que remetem a condições tradicionalmente estabelecidas para elas.

Os textos publicados pela revista Vogue trazem a ideia de que a mulher é a autora de suas ações por meio do *slogan* padrão nos títulos das reportagens “Como ela faz e acontece” que justifica a predominância dos processos materiais (V#1 Como ela **faz** e **acontece**: Giovana Pacini, CEO da Merz no Brasil e V#4 “Como ela **faz** e **acontece**: Claudia Woods, CEO da WeWork para a América Latina.”). O empreendedorismo é construído discursivamente como parte do processo de mudança na vida das mulheres. Esse aspecto está centrado na ideia de “fazer para acontecer”, o que colabora para a ilusão de que as mulheres nas revistas representam todo o espectro do feminino em uma sociedade complexa, em que há uma assimetria cultural, econômica e sócio-histórica entre os universos masculino e feminino.

Ainda, nos lides das reportagens da Vogue, há predominância de processos verbais, o que indica a construção de uma narrativa que produz o sentido de que o empreendedorismo é uma solução para todas as mulheres. Isso pode ser considerado uma falácia, principalmente quando se trata de questão de gênero (V#2 “Primeira influenciadora a assinar o Pacto Global da ONU, Camila **divide** quando passou a delegar mais, como organiza a não-rotina e onde busca por inspiração” e V#3 “De estagiária a diretora na L’Oréal Brasil, Sabrina **conta** como o silêncio é fundamental para sua saúde mental, quais seus métodos de organização e como lidera de maneira não hierárquica”).

A recorrência de processos materiais e verbais na revista Vogue é um indicativo de que a revista busca criar um fluxo de consciência hegemônico sobre as condições sociais do empreendedorismo feminino, constituindo-se como uma força argumentativa para a construção de

uma imagem favorável sobre o potencial transformador do empreendedorismo na vida das mulheres. Isso sugere que todas as mulheres teriam as mesmas vantagens socioculturais e econômicas, o que não é necessariamente o caso. O editorial da revista superestima o empreendedorismo ao apresentá-lo como um caminho fácil e alternativo para a realização pessoal e econômica. Ademais, segundo Ferreira *et. al* (2017, p. 05), “[...] o empreendedorismo aparece como uma alternativa de carreira, destacando-se pelo aparente benefício de permitir maior controle sobre o tempo e o futuro profissional.”

Um aspecto que chama a atenção em V#3 é uma das estratégias adotadas por uma das entrevistadas para manter sua saúde mental no mundo do trabalho: o silêncio. Isso demonstra a indissociabilidade, no âmbito da prática discursiva, do conhecimento partilhado sobre ser, existir e agir no mundo, e o que as pessoas fazem com base nesse conhecimento. Ou seja, em V#3, observa-se que o texto participa da reprodução e manutenção de problemas sociais que envolvem o universo feminino. O silenciamento feminino é uma tecnologia social empregada pelo discurso sexista hegemônico para controlar as mulheres e privá-las do direito de ocupar seus espaços por meio da fala, especialmente em ambientes de trabalho.

A divisão entre o que é considerado masculino e feminino, em termos de gênero social, é reforçada com a exploração da mulher em dupla, e muitas vezes tripla, jornada de trabalho. A maternidade, a limitação a atividades laborativas tradicionalmente atribuídas às mulheres e o silenciamento são estratégias para reduzir as mulheres a papéis sociais preestabelecidos. Esses três aspectos demonstram como o discurso, enquanto uma ação realizada pela linguagem, se constitui e é constituído pela ideologia patriarcal dominante na vida social na contemporaneidade.

Ainda, há o “fator mágico do empreendedorismo” que é apresentado como capaz de transformar a vida das mulheres. Isso se verifica nos títulos e lides das reportagens analisadas da revista Vogue, onde as narrativas construídas pelos processos verbais relatam histórias de mulheres que alcançaram sucesso e satisfação pessoal pelo empreendedorismo.

A falácia do empreendedorismo para as mulheres surge, nesse contexto, porque a maioria dessas mulheres empreende por necessidade, uma vez que a maior parte dos lares no Brasil é chefiada por mulheres. Conforme pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2023, p.05), “dos 75 milhões de lares, 50,8% tinham liderança feminina, o correspondente a 38,1 milhões de famílias”,

Muitas dessas mulheres empreendem sem saber exatamente como fazer. Outro aspecto que emerge nas análises é a base ideológica coercitiva e produtivista do sistema neoliberal: “mulheres que fazem e acontecem” desde que suas escolhas fiquem restritas a setores da economia majoritariamente ligados ao comércio varejista e à produção de serviços materiais e imateriais.

Considerações finais

As análises apresentadas ilustram como a mídia representa o empreendedorismo para mulheres, a partir da análise dos títulos e lides de dez reportagens publicadas nos sites das revistas Claudia e Vogue.

Na contagem total dos processos, verifica-se que os materiais são predominantes, o que é, no contexto da **prática discursiva**, condizente com o propósito das revistas femininas: construir uma ideia de mundo para as mulheres. A função do sistema de transitividade é traçar **textualmente** uma visão favorável do empreendedorismo como

um fator com potencial de transformar a vida das mulheres, público-alvo das revistas.

A liberdade que o empreendedorismo poderia trazer para as mulheres é glamourizada e superestimada, porque ele é discursivamente descrito pelas revistas como uma opção de carreira que promove benefícios que podem ser considerados aparentes, visto que possibilitaria que todas as mulheres gerenciassem seu tempo no trabalho e conciliassem sua atividade profissional com o cuidado da família. Como **prática social**, o discurso que perpassa a representação do empreendedorismo para mulheres nos textos analisados sugere uma concepção sobre empreendedorismo feminino que não se manifesta apenas na categoria de **mulher de negócios**, mas também na condição de **mulher cuidadora**.

Percebe-se também que as razões pelas quais as mulheres decidem entrar no mundo dos negócios são apresentadas como iniciativas para transformarem suas vidas e alcançarem independência. Todavia, empreender não tem motivos universais, como as revistas parecem sugerir. O empreendedorismo para as mulheres surge por necessidades individuais para que cada uma delas trace o seu próprio caminho. Ademais, muitas dessas mulheres empreendem sem saber como fazer e pela necessidade de manter suas famílias. Por fim, os dados descritos e analisados aqui demonstram que a representação do empreendedorismo para as mulheres, nas revistas analisadas, está situada na base ideológica do sistema neoliberal e em discursos dominantes sobre igualdade de oportunidades.

Referências

BANDEIRA, P.; AMORIM, M. V.; OLIVEIRA, M. Z. de. Empreendedorismo feminino: estudo comparativo entre homens e mulheres sobre motivações para empreender. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, Brasília, v. 20, n. 3, p. 1105-1113, set. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572020000300008. Acesso em 28 jul. 2024.

BARROS, S. M. Bases Filosóficas da Análise Crítica de Discurso. In: JR. BASTISTA, J.R.; SATO, D. T. B.; MELO, I. Ferreira (Orgs.). *Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo, SP: Parábola, 2018, p. 36-47.

BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. 5ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BIANCHI, M.; PARISI, V. ; SALVATORE, R. Female entrepreneurs: Motivations and constraints. An Italian regional study. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, v. 8, n.3, p. 98-220. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/IJGE-08-2015-0029>. Acesso em 28 jul. 2024.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analyses*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CUNHA, M.; SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FUZER, C.; CABRAL, S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

HALLIDAY, M. K.; MATTHIESSEN, C. *An Introduction to functional grammar*. Londres: Arnold, 2004.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas de Gênero. *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066_informativo.pdf. Acesso em: 04 maio 2024.

MELO, I. F. Histórico da análise de discurso crítica. In: JR. BATISTA, José Ribamar; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira (Orgs.). *Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018, p. 20-35.

MENDES, W. V. A perspectiva sistêmico-complexa na relação com os estudos da linguagem: experiência com textos acadêmicos. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 7, n. 1, p. 21-40, jan./abril 2018. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/download/564/472/1427>. Acesso em: 07 jul. 2022.

SAFFIOTI, H. I.B. *Gênero, Patriarcado e Violência*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

Recebido em: 28/04/2024

Aprovado em: 19/08/2024

Licenciado por



Juana Azurduy e os embates de história¹

Juana Azurduy and the clashes of history

 Iaranda Jurema Ferreira Barbosa

 Jayne Ribeiro

Resumo: O objetivo deste trabalho é ressaltar a vida e as importantes contribuições da guerrilheira Juana Azurduy, no tocante à luta pela independência desde o Alto Peru, conhecido atualmente como Bolívia, até a Argentina. Problemáticas relacionadas à estrutura patriarcal e a resistência de determinados grupos da sociedade em aceitar o protagonismo da referida combatente foram discutidas, assim como foram expostas algumas políticas voltadas para a reparação histórica dessa personalidade. Portanto, o trabalho está dividido em quatro momentos: o primeiro, destinado à contextualização e à historicização da vida da guerrilheira, no qual ela já inicia os embates iniciais; o segundo, dedicado às políticas relacionadas a homenagear e resgatar a memória da heroína, mesmo sob a resistência de alguns grupos; o terceiro, composto por discussões a respeito de como a figura da mulher forte é im-

Iaranda Jurema Ferreira Barbosa. Doutorado; UEPB. Email: iarandabarbosa@servidor.uepb.edu.br

Jayne Ribeiro. Email: jaynelira12@gmail.com

1. O referido artigo teve como base o trabalho publicado no livro *Nativas, mestiças e tran-soceânicas: o poderio feminino em Abya Yala* (EDUFRPE, 2023). Portanto, há mudanças e ajustes consideráveis e significativos referentes ao título, à inserção de novos trechos e à substituição de termos e parágrafos, a fim, sobretudo, de se adequar às normas de publicação desta revista.

portante para combater estereótipos; e as considerações finais, que trazem o arremate do trabalho. O corpus teórico selecionado está pautado nas considerações trazidas por Ulloa (2009), Hennes (2010) e Ortemberg (2016). Assim, almejamos evidenciar a importância de Juana Azurduy para a construção de uma sociedade livre e com mais equidade em Abya Yala.

Palavras-chave: Azurduy. História. Abya Yala. Embates.

Abstract: The goal of this study is to highlight the life and significant contributions of the guerrilla fighter Juana Azurduy in the fight for independence from Upper Peru, now known as Bolivia, to Argentina. Issues related to the patriarchal structure and the resistance of certain societal groups to accepting the prominent role of this combatant are discussed, as well as the policies aimed at the historical reparation for this figure. The work is divided into four sections: the first delves into contextualizing and historicizing the life of the guerrilla fighter amid her initial clashes; the second focuses on policies related to honoring and rescuing the memory of the heroine, despite resistance from some groups; the third consists of discussions on how the figure of the strong woman is crucial in combating stereotypes; and the final section presents concluding remarks. The selected theoretical framework is based on the works of Ulloa (2009), Hennes (2010), and Ortemberg (2016). Therefore, we aim to emphasize the importance of Juana Azurduy in building a freer and more equitable society in Abya Yala.

Keywords: Azurduy. History. Abya Yala. Clashes.

Primeiros embates

O papel desempenhado pelas mulheres – sobretudo as de etnias historicamente subalternizadas, como a negra e a indígena – nas lutas pela independência quase nunca é ressaltado e, menos ainda, conhecemos a relevância que elas tiveram nesse processo. É na esteira das

propostas de reparações históricas e das mudanças sociais ocorridas em Abya Yala² que destacamos neste artigo a figura de Juana Azurduy.

Metodologicamente, dividimos o trabalho em quatro seções. Na primeira, contextualizamos a vida e a história da guerrilheira a fim de expor como os primeiros combates (pessoais e bélicos) surgem para ela. A segunda, discute algumas políticas públicas destinadas homenagens e ao resgate memorialístico da heroína. Nesta seção, também foram abordados posicionamentos de resistência contrários a algumas políticas. A terceira aborda como a figura de Juana Azurduy é símbolo de força e um importante exemplo para combater estereótipos. A quarta se refere às considerações finais. O *corpus* teórico formado, basicamente, por Ulloa (2009), Hennes (2010) e Ortemberg (2016) reflete as poucas investigações científicas destinadas a Juana Azurduy. A heroína do Alto Peru ainda permanece desconhecida para grande parte da sociedade que ela ajudou a ser independente, assim como para outras nações vizinhas, como é o caso do Brasil. Devido a isso, é importante iniciarmos as discussões pelos primeiros embates.

Um monumento de 25 toneladas e 9 metros de altura erige-se imponente na antiga Plaza Colón, Argentina. Ele é um símbolo empírico de intercruzamentos raciais, históricos, identitários, políticos, ideológicos, artísticos, culturais e de gênero. Placas informativas fixadas no pedestal de 7 metros de altura apresentam ao público, de modo infinitamente resumido, a minibiografia de Juana Azurduy. Quem foi essa mulher transformada em bronze pelas mãos do artista Andrés Zerner?

2. Carlos Walter Porto-Gonçalves assim define o termo: Abya Yala na língua do povo Kuna significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento” e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada no norte da Colômbia tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá na Comarca de Kuna Yala (San Blas). Disponível em: ABYA YALA - IELA (ufsc.br). Acesso em: 30 nov. 2023.

Chamada “a Flor do Alto Peru”, Juana Azurduy, filha de uma indígena mestiça com pai europeu e fazendeiro, nasceu em 12 de julho de 1780, em Toroca, Bolívia, perto de onde temos a atual Sucre. Desde criança, teve um contato muito vívido com o campo e com os afazeres da fazenda. Também esteve próxima da cultura indígena, por parte da família materna, o que, sem dúvida, contribuiu para o olhar ativo e crítico às questões sociais dos povos originários. Muito jovem, ficou órfã e foi colocada em um convento, onde teve acesso a livros que lhe aproximaram ainda mais da ancestralidade e fizeram o espírito rebelde desenvolver-se com maior brio:

En los últimos meses se han hecho frecuentes los encuentros en la biblioteca con las novicias. Son pocas las que arriman a ese espacio, son pocas las que saben de esas reuniones en las que intercambian opiniones y quejas sobre el escaso material de lectura al que pueden acceder en el convento. Pero hoy no van a hablar de eso.

De entre el papelerío que las monjas acumulan en desuso Juana ha podido rescatar un pliego ajado, rugoso y amarillento por el que se ha enterado de la existencia de Túpac Amaru. Algo de manuscrito le ha llamado la atención y tiene urgencia de comentarlo con sus amigas.

Ellas la escuchan con interés, cada palabra dicha por Juana es pronunciada con firmeza, con una vehemencia que les descubre en sus fueros íntimos los latidos de una realidad que, aunque desconocida, vibra con fervor y apremio por salir a luz.

Saben que Juana habla de cosas que parecen alocadas, pero siente algo cercano a la curiosidad. No están acostumbradas a escuchar a una mujer hablar de ese modo y con tanto convencimiento (Ulloa, 2009, p. 24).

Juana Azurduy revela-se uma mulher inconformada com o silenciamento. A reunião com as noviças expõe a necessidade de transmitir

conhecimentos, verbalizar sentimentos e negar a passividade. A então futura guerrilheira apresenta-se à frente do tempo, ao ter opinião e argumentos. Conhecer as lutas indígenas para defender os próprios direitos contribuiu para forjar o caráter insurreto da guerrilheira. Ademais, inteirar-se que Micaela Bastidas, a esposa de Túpac Amaru, batalhou ao lado do marido, foi determinante para que, após sair do internato, Juana Azurduy se casasse com Manoel Ancensio Padilla, cuja mente repleta de ideias liberais e desejo de libertar a América encaixou-se perfeitamente em seus anseios.

Quando a causa libertária ganhou mais forças, Padilla decidiu juntar-se de vez ao exército. Interrompeu os trabalhos na fazenda, dispensou os empregados e retirou-se com a família. Juana Azurduy refugiou-se com os filhos nas batalhas iniciais, mas decidiu que aquela seria a última vez que o esposo partiria sozinho. Ela também se juntaria à guerra:

Juana Azurduy sabía que era tiempo de cambios. Madre de cuatro niños, atravesaba un periodo de fuertes contradicciones: por un lado, sus hijos eran aún pequeños y la necesitaban a su lado, pero, por otro, estaba convencida de que para que ellos crecieran en un país que les garantizaran una vida digna y en libertad, todos debían sumarse a la lucha por la independencia. Ella debía estar presente en los frentes de batalla (Ulloa, 2009, p. 13-14).

A revolução de Chuquisaca foi tida como o primeiro grito libertário da América. Juana Azurduy esteve presente guerreando, dando início, assim, à caminhada em luta pela liberdade de seu povo, disposta a lutar por seus ideais.

É importante destacar o contexto histórico que rodeava esse episódio. Os europeus dirigiam, através de reinados, mais de três séculos de exploração, roubo e escravidão, nos quais o povo passava por grande

miséria. Vários grupos se uniram ao exército popular para derrubar o governo. Embora alguns duvidassem da capacidade de Juana Azurduy para a luta, ela não se rendeu. Apesar do preconceito enfrentado por ser mulher, esposa e mãe, com muita força e disposição seguiu firme e teve muito destaque. Além de grande estrategista, libertou o marido em diversas situações, fundou a associação de “Los Leales” e foi nomeada tenente-coronela³ no ano de 1816.

Contudo, ao longo de incontáveis batalhas para libertar os territórios de Abya Yala, perdeu quatro dos cinco filhos. A última filha de Azurduy, Luisa, a única sobrevivente, pouco conheceu o pai, morto em combate, e foi deixada aos cuidados de amigos para que a mãe pudesse seguir com o exército.

Juana Azurduy continuou na luta até 1821, guerreou como combatente e foi muito admirada por ser inteligente, estratégica e ágil com o sabre, objeto que faria parte da sua marca registrada e com o qual degolou alguns inimigos. Tinha forte poder de liderança, era um grande exemplo para todos os soldados e, principalmente, para mulheres que também apoiavam a causa revolucionária. Ulloa (2009, p. 90) destaca: “La voz de Juana, firme y profunda, resuena en el campo de batalla como un rayo de luz que alumbra el coraje de los suyos y estremece de pavor a sus contrincantes”. A guerreira por uma pátria melhor para todos rompeu com os moldes impostos pela sociedade da época e mostrou a força feminina de maneira perspicaz, capaz de fazer uma mulher simples, mestiça, do campo, entrar no exército nacional e lutar pela liberdade, com a espada em punho.

3. Embora as forças armadas e militares não adiram às formas femininas das patentes, elas são reconhecidas oficialmente perante a norma culta padrão da Língua Portuguesa. A fim de estarmos mais coerentes com as discussões e as posições apresentadas e defendidas neste artigo, optamos pelo uso do termo no feminino.

Quando por fim o grito libertário foi dado, Juana Azurduy decidiu, mesmo sem recursos financeiros suficientes para custear a viagem, voltar a Chuquisaca, onde estava Luisa. A situação financeira da guerrilheira não era do interesse de nenhum dos antigos companheiros de guerra, integrantes do novo governo.

Os logros e a fama de Juana Azurduy chegaram ao conhecimento de Simón Bolívar, novo presidente na época, que fez questão de encontrá-la e prestar honra pelos feitos individuais e pelos realizados ao lado de Manuel Padilla. Nesse encontro, por volta de 1825, Bolívar lhe concedeu o título de coronela, uma pensão pelo período de cinco anos e deu o reconhecimento que merecia Azurduy dizendo que: “Esse país não deveria chamar-se Bolívia em minha homenagem, mas Padilla ou Azurduy, porque foram eles que o libertaram” (Simón Bolívar, apud Vilas Bôas, 2018, s/p). Apesar do discurso de Bolívar, o reconhecimento não perdurou muito tempo, porque Juana Azurduy teve a pensão e o título retirados, não lhe restando mais nada, pois o que ela possuía antes de partir para a guerra havia sido confiscado pelo governo:

La situación económica de madre e hija era desesperada. Los bienes de la señora Azurduy habían sido confiscados por los españoles y la nueva república aún no se los había devuelto. El general Santa Cruz, prefecto de Chuquisaca, realizó los trámites para que, de acuerdo con el decreto firmado por el mariscal de Ayacucho en abril de 1826, Juana recuperase la hacienda de Cullcu. Pero la mujer necesitaba alimentar a la niña. Como una burla a esa persona que había entregado su vida a la independencia, Santa Cruz le consiguió una dádiva de cien míseros pesos (Ulloa, 2009, p. 123).

Até mesmo a pensão de cem pesos fora retirada e mais uma vez ela ficou sem nada, esquecida e renegada pelos seus, como cita Ulloa (2009, p. 125): “La ignorada guerrillera de la independencia, la que había sacrifica-

do todo en aras de la libertad de su tierra, fue víctima de la manipulación de los que paulatinamente ocuparon el poder en su país”. Juana Azurduy não pedia por títulos, honraria ou fazia questão de reconhecimento. Queria o mínimo de atenção, ou pelo menos as terras de volta, que lhe eram de direito. Já que havia entregado tudo pelo seu país, sonhava em ao menos dar uma vida digna à única filha, mas sentiu na pele o esquecimento.

Sem nenhum título, deixou a Bolívia e seguiu para a Argentina em busca de uma realidade um pouco melhor para si e Luisa. Viveram ali em uma casa simples em um bairro pobre até que, com mais de oitenta anos de idade:

La vida y sus constantes paradojas quiso que la valiente guerrillera de la independencia no se marchase un día cualquiera, sino un 25 de mayo. Fue en 1862, el mismo día que cincuenta y tres años antes Juana había comenzado a enaltecer las páginas de la historia (Ulloa, 2009, p. 131).

Lamentavelmente, Juana Azurduy teve um cortejo fúnebre composto por poucas pessoas. Nada comparado com o que a mãe da pátria boliviana e uma ex-combatente merecesse. Foi enterrada em uma vala comum, de apenas um peso, longe do país e do povo pelos quais tanto lutou. Dessa maneira, é perceptível que o governo desmerecia seus feitos e a considerava alguém insignificante demais para levar o nome do exército revolucionário. Limitaram-na a um fantasma, deixada às margens do silenciamento de um governo misógino, que não tinha espaço para uma mulher ex-combatente.

A personalidade dessa guerreira marca o cenário da revolução libertária, não só da nação boliviana, mas de toda Abya Yala. Nesse contexto, reconhecemos a importância de Juana Azurduy no processo de independência, marcando muitos momentos históricos com o seu legado.

Em contrapartida, são escassos os estudos sobre a figura da combatente. Alguns não a trazem enquanto heroína, senão como “Azurduy de Padilla”, fazendo com que as conquistas fossem limitadas a um olhar patriarcal e antiquado. Assim, é relegado à brava guerrilheira um mero papel secundário, à sombra do marido, visto como um herói:

UNA de las referencias más tempranas que tenemos sobre Azurduy es el diario de Manuel Ascencio Padilla, una memoria publicada póstumamente en 1901 que relata sus hazañas militares entre 1813 y 1815. El autor minimiza la participación de Azurduy en los conflictos armados durante estos años. Aunque resalta el valor y la resistencia de su mujer, la Juana de su narrativa es un sujeto medio-participatorio en el conflicto y, más que nada, otra preocupación para el caudillo. El narrador ni siquiera se refiere a ella por su nombre; la llama simplemente la “mujer” de Padilla (Hennes, 2010, p. 95).

De tal modo, vemos a paulatina tentativa de apagamento, gerada por preconceito e discriminação. A coronela foi colocada na história como coadjuvante, como se sua participação estivesse restrita à de esposa de um herói nacional quando, na verdade, ela foi a própria heroína.

Várias mulheres participaram de processos de independência em Abya Yala. Entretanto, quase não ouvimos falar nesses nomes. Devemos, então, perguntar-nos o motivo, o porquê de a história, as academias, os livros, não falarem sobre elas, sobre Juana Azurduy. Por que as universidades são espaços onde ainda prevalece a história construída a partir de uma perspectiva patriarcal e preconceituosa, que nos impede de estudá-las?

Infelizmente, assumimos, assim, uma realidade que nos rodeia, que é o silenciamento da participação feminina na história mundial. Essas heroínas continentais são silenciadas e escondidas dentro de um re-

corte geral da construção histórica em Abya Yala, apagadas por uma estrutura calcada no patriarcado, na qual o homem, na grande maioria das vezes, está dentro da história, da literatura, das artes em destaque e são mencionados, dando-nos a errônea ideia de que as mulheres nunca participaram de fatos importantes ou nunca estiveram presentes em eventos notáveis.

Mulher combatente

As tentativas de minimizar, apagar e/ou silenciar histórias como as de Juana Azurduy, sobretudo, colocando como epicentro figuras masculinas, significam usurpar territórios. Seja através da masculinização seja por meio da desmilitarização – definindo papéis baseados na divisão sexual do trabalho ou nas atividades que homens e mulheres devem desempenhar na sociedade – as personalidades femininas determinantes para lutas e conquistas em Abya Yala seguem atravessando obstáculos e forçando passagens.

É imprescindível compreender como se dá esse processo, buscando revelar que a ausência desses corpos e vozes em diversos espaços, que vão desde a mídia até os sistemas de ensino, privam a população de conhecer a narrativa continental de modo amplo e reconhecer-se, inclusive, em pessoas que mudaram a trajetória política, social e histórica do território. O sentimento de orgulho e de pertencimento se fortalece quando encontramos heróis pautados na representatividade. Contudo, determinados indivíduos que detêm o poder ou privilégios reforçam estereótipos e preconceitos a fim de manter a pirâmide social inalterada, inclusive no tocante a questões simbólicas – haja vista os mencionados comentários postados no jornal *Clarín* –. Sobre tais reflexões, acrescentamos:

Por isso mesmo, a afirmação de que todos são iguais perante a lei assume um caráter nitidamente formalista em nossas sociedades. O racismo latinoamericano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura (Gonzalez, 2020, p. 119).

São os referidos aparelhos ideológicos e o mito da superioridade branca que procuram inferiorizar o “outro” a partir da raça e do gênero, haja vista os comentários presentes no *Clarín*, que revelam como a ideia eugênica e de higienização está latente em Abya Yala. Nesse sentido, se as constantes tentativas de apagamento e silenciamento apresentam-se frustradas em determinados momentos, os mecanismos de poder buscam novas estratégias e desembocam na intenção de submeter o outro ou em retirar-lhe a importância, relegando-lhe funções “desimportantes”. Em se tratando de mulheres guerrilheiras, a exemplo de Juana Azurduy, Hennes (2010, p. 103) pontua:

Aunque el campo de batalla se había construido como un espacio masculino por excelencia, hubo mujeres excepcionales que transgredieron este espacio: las Amazonas americanas —tanto figuras mitológicas como mujeres históricas— y las mujeres santas de la tradición católica. Este precedente ya se había establecido cuando Juana Azurduy dirigió sus tropas contra las fuerzas realistas. Por eso no sorprende la presencia de ciertos matices

hagiográficos y marianos en las representaciones textuales de la heroína chuquisaqueña.

Todavía, a coronela rompe com vários estereótipos e imagens cristalizadas no imaginário coletivo sobre as mulheres. Ela não condiz com santidade, nem com o mito da donzela guerreira, pois não almeja pureza nem procura vingança, mas liberdade e justiça para uma nação. Não foi preciso renunciar ao amor – pois lutou ao lado dele – nem à maternidade. A guerrilheira provoca um abismo entre o que a sociedade espera de uma mulher e o que ela deixou como legado. Outro tema pertinente é o fato de a considerarmos uma figura lendária:

La leyenda de Juana Azurduy ha sido escrita y reescrita en la encrucijada de varios discursos sociopolíticos, religiosos y mitológicos que han confluído de diversas maneras en diferentes momentos históricos. Con frecuencia, en las distintas biografías que sobre ella se han escrito, es difícil distinguir los datos históricos de los elementos fantásticos, exageraciones o proyección de deseos y preocupaciones de un autor sobre la vida de su sujeto. Se han publicado unos pocos estudios críticos sobre la construcción de la leyenda de Juana Azurduy y aunque se han examinado de cerca algunos de los ejes ideológicos presentes en su leyenda –tales como la idealización maternal y la identificación de Azurduy con la Pachamama– otros referentes culturales han quedado inexplorados (Hennes, 2010, p. 94).

Lenda é uma narrativa fantasiosa, existente apenas na imaginação das pessoas, pois é de transmissão oral. Logo, a confiabilidade é baixa e passível ao desaparecimento. Daí a importância do registro e das discussões a respeito da memória e das contribuições de figuras tais quais Juana Azurduy. Onde estão as narrativas e as personalidades indígenas quando estudamos Abya Yala? A heroína alto-peruana, a

guerrilheira da independência está exatamente no centro dessa encruzilhada, pois incidem sobre ela demandas sociais, políticas, interraciais, de gênero e culturais que compõem, entre outros processos, o campo memorialístico.

Considerações (distantes dos embates) finais

Este artigo destinou-se a contribuir nos embates contra a visão patriarcal que durante séculos procurou ocultar Juana Azurduy. Os reconhecimentos em torno da imagem da heroína tratam de uma grande conquista para Abya Yala. A combatente do Alto Peru foi exemplo de inteligência, força, coragem e atitude, desempenhando um papel indispensável na luta por igualdade, respeito, liberdade e justiça.

É válido destacar que as ferramentas de opressão e a violência vigentes estruturaram-se e permanecem consolidadas devido a uma rede de poderes que lhe dão sustento. Elas constituem-se através da mídia, do senso comum, dos sistemas de educação, das falácias, dos preconceitos enraizados nas instituições públicas e privadas, dos discursos religiosos, da falta de representatividade nos mais variados ambientes laborais, da educação doméstica, da difícil ascensão social, da repressão por parte das forças de segurança, da falta de boa vontade política, do pouco compromisso da elite intelectual com mudanças significativas na base da sociedade, da desvalorização das culturas populares, das lacunas presentes nas artes ao dispensar determinados corpos como protagonistas, do menosprezo pela estética fora dos padrões europeus.

É importante ressaltar também que o ato de resgatar ou manter no esquecimento determinadas personalidades responde a projetos de governo. Nesse sentido, precisamos estar atentos para compreender como, quando e por que este ou aquele personagem é colocado em evidência.

Quais interesses estão envolvidos? O exercício crítico e a problematização necessitam estar atrelados às análises para que a assimilação dos fatos provoque resultados que modifiquem estruturas fossilizadas. Assim, abrem-se possibilidades de diálogos e o conhecimento se amplia.

Ademais, muitas mudanças e reclamos pela memória de pessoas importantes advêm de grupos que defendem questões de raça, gênero e sexualidade, por exemplo, resistentes às intempéries e às opressões. Eles têm ciência de que para que a Justiça saia da inércia ela precisa ser provocada. Logo, é mais que urgente a presença de representantes das minorias nos mais variados espaços, movimento este apenas possível através da informação e, sobretudo, da educação, pois conhecimento é poder.

Referências

CLARÍN. *La estatua de Juana Azurduy llegó al CCK: terminó la mudanza*. La llevaron desde el Parque Colón, atrás de Casa Rosada. El proceso demandó sumo cuidado para evitar roturas. Disponível em: *La estatua de Juana Azurduy llegó al CCK: terminó la mudanza* (clarin.com). Acesso em: 25 set. 2022.

DIÁRIO causa operária, *Nasce Juana Azurduy, Libertadora da Bolívia*. 2019. Disponível em: <https://www.causaoperaria.org.br/12-de-julho-de-1780-nasce-juana-azurduy-libertadora-da-bolivia/>. Acesso em: 08 nov. 2020. (78) COMITÉ EDITORIAL Director: Coordinadora Editorial: Editor responsable: Instituto de Investigaciones sobre el Patrimonio Cultural Redacción | Laura Malosetti Costa - Academia.edu

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Espaço aberto. Revista Brasileira de Educação*. Maio/jun/jul/ago 2005, N. 29, pp. 164-177. Disponível em: *iniciais* (scielo.br). Acesso em: 22 maio 2024.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Ensaios, intervenções e diálogos. Organização: Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: EDITORA SCHWARCZ S.A., 2020.

HENNES, Heather. Corrientes culturales en la leyenda de Juana Azurduy de Padilla. *Cuadernos americanos*, México 2010/2, Exemplar 132, pp. 93-115. Disponible em: <http://www.cialc.unam.mx/cuadamer/textos/ca132-93.pdf>. Acceso em: 4 fev. 2023.

INFOLEG. Información Legislativa. Ministerio de la Justicia de la Nación. *Ley 26.277*. Disponible em: servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/130000-134999/131043/norma.htm. Acceso em: 22 maio 2024.

ORTEMBERG, Pablo. Monumentos, memorialización y espacio público: reflexiones a propósito de la escultura de Juana Azurduy. *Tarea*. Anuario del Instituto de Investigaciones sobre el Patrimonio Cultural. pp. 96-125. Año 3, octubre de 2016. Disponible em: (78) COMITÉ EDITORIAL Director: Coordinadora Editorial: Editor responsable: Instituto de Investigaciones sobre el Patrimonio Cultural Redacción | Laura Malosetti Costa - Academia.edu. Acceso em: 22 maio 2024. Universidad Nacional San Martín. San Martín: UNSAM EDITA. ISSN 2469-0422

ULLOA, Alejandro. (coord.). *Juana Azurduy: La más noble guerrillera americana*. Buenos Aires: Planeta, 2009. ISBN: 978950492134 9.

VILAS BÔAS, Iêda. *Xapuri Socioambiental*, 2018. Disponible em: <https://www.xapuri.info/news/juana-azurduy-mariscal-general-tenente-coronela-flor-do-alto-peru/>. Acceso em: 8 nov. 2020.

Recebido em: 07/01/2024
Aprovado em: 10/06/2024

Licenciado por



Discurso e análise do discurso, de Dominique Maingueneau

Rita Alves Vieira

 Juliana Vieira Braga

Imagem 1: Livro a ser resenhado



Fonte: Parábola editorial

O linguista francês Dominique Maingueneau se tornou um especialista na área da análise do discurso, haja vista que em sua carreira acadêmica se debruçou estudando o campo da literatura, filosofia e linguística. Além disso, obteve seu doutorado em linguística pela Universidade de

Rita Alves Vieira. Doutora em Letras-Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora adjunta II em regime exclusiva do curso de licenciatura em Letras-Português da Universidade Estadual do Piauí. E-mail: rita.alves@phb.uespi.br

Juliana Vieira Braga. Licenciando em Letras-Português pela Universidade Estadual do Piauí. Atuou em projetos de iniciação científica (PIBIC) e docência (PIBID). Além de fazer parte da escrita do livro *Panorama da ficção brasileira contemporânea v.2* (2024). E-mail: julianavieirab@aluno.uespi.br

Paris-X em 1974, e se tornou assistente de linguística na Universidade de Amiens, depois professor (1988). Ao adentrar este universo do discurso, Maingueneau publicou mais de 30 livros e artigos que apresentavam uma abordagem interdisciplinar, retratando elementos linguísticos, semióticos, filosóficos e sociológicos. Diante disso, o escopo desta resenha será o livro *Discurso e análise do discurso* de Maingueneau, que retrata de uma forma clara e objetiva as faces do discurso.

Consoante a estes aspectos, Dominique Maingueneau, discorre destacando particularidades introdutórias presentes no estudo do discurso e na análise do discurso, enfatizando como foram influenciadas por diversas correntes que contribuíram para o surgimento de uma nova disciplina a linguística textual, a exemplo temos: a etnografia da comunicação e teorias pós-estruturalistas.

Diante desse panorama, a noção de discurso é definida como “o uso da língua”, isto é, para que a “comunicação alcance êxito”, o discurso é atravessado por ideias-força que se interligam aos “atos da fala”, pela interatividade na atividade verbal, dessa maneira ao observar essa interrelação na formação do discurso podemos nos atentar ao fato de que por meio dessas relações são construídos conceitos e argumentos que serão adicionados no decorrer do ato de enunciação de cada indivíduo.

Sendo assim, a formação discursiva é constituída por restrições ocultas e invisíveis relacionadas à inclusão de elementos de fora, corroborando na construção de diversas formações como: a ideológica, que pode ser formada por instâncias a partir das crenças de cada indivíduo; temática, são produzidas devido a um tema em específico; unifocais, são organizadas com um único foco; plurifocais, comportam mais de um foco. Dessa maneira, é de suma importância ratificar que o universo discursivo é caracterizado por ser heterogêneo, pois está sempre relacionado a dizeres, já ditos, as novas ideias.

Em virtude disso, o espaço discursivo precisa interagir como três cenas: englobante, corresponde a definição do tipo de discurso instituídos no setor das atividades sociais; genérica, funcionam como normas regidas por expectativas que são esperadas por cada gênero, como definir a finalidade das conversas, os papéis sociais desempenhados pelos parceiros, a composição, o suporte pelo qual a cena é compartilhada, uso de recursos específicos como, qual o lugar apropriado e que tempo levará para a construção dessa cena; cenografia, é a cena em si, que será desenvolvida a partir da organização dos fatos a serem enunciados.

Além disso, é importante ressaltar que não devemos nos atentar somente a alguns aspectos em análise em um determinado discurso, uma vez que, podemos observar três diferentes ocorrências: I) avatares prescritos, responsáveis por publicar normalmente um determinado assunto; II) avatares previsíveis, temos como exemplo: as notícias que saíram no dia seguinte a publicação; III) avatares não desejáveis (*haters*), são as responsáveis por transmitirem fatos distorcidos nas redes sociais. Ao observar essas particularidades podemos citar como exemplo: um comentário no Twitter, que é caracterizado por uma rede infinita de comentários que são interligados, colaborando na difusão desse pensamento que acaba persuadindo internautas que compartilham da mesma linha ideológica, como também ao surgimento de opiniões contraditórias ao que está sendo afirmado. Assim ao analisar esses recortes precisa-se compreender antes de tudo as nuances presentes nesses exemplos, visto que são múltiplas.

Nesse sentido, a análise da valência genérica corresponde a uma perspectiva externa: “a(s) rede(s) de gêneros de discurso de que faz parte um gênero em uma mesma esfera ou lugar de atividade.” (Maingueneau, 2014, p. 72). Dessa maneira, essa abordagem, é caracterizada por uma “*sequencialidade*”, visto que os gêneros poderão interagir em

uma determinada sequência. Esse processo é chamado de *irradiação*: “o poder que um gênero tem de fazer que se fale dele em outros gêneros, além de nutrir conversas de parcelas mais ou menos vasta da população” (Maingueneau, 2014, p. 73).

Diante dessa problemática, os analistas utilizam recursos linguísticos e critérios comunicacionais em suas análises, bem como procedimentos “integrador” que visa desenvolver uma rede de articulações internas e externas e o “analítico”, que tem como função destacar falhas, inconsistências que o discurso máscara.

A partir disso, Dominique Maingueneau afirma que “o universo do discurso raramente é aprendido em sua globalidade, embora, de direito, a análise do discurso possa se interessar por todas as produções verbais, das aparentemente mais triviais às mais elaboradas, rompendo assim a tradição imemorial que reservava tal estudo apenas a certas classes de produções verbais: textos literários, filosóficos, religiosos, jurídicos (Maingueneau, 2014, p.107). Por esta razão, os tipos de gêneros podem ser classificados em três: autorais, é responsável por atribuir temáticas, que serviram como fonte de interpretação pelos destinatários; rotineiros, funcionam como um dispositivo de comunicação que podem ser encontrados nos debates televisivos; conversacionais, se restringi somente as conversas “ordinárias” enunciadas pelos os indivíduos que podem apresentar caráter imediato, familiar, “não acabado”, “outra finalidade senão... conversar”, “igualitário”.

Por isso, os gêneros são divididos em dois regimes: o instituído, que atribui papéis no interior de dispositivos restritivos, princípio que acaba colaborando para que haja a desigualdade entres os indivíduos, em vista que precisaram dispor de um capital sociocultural; conversacional, atos de enunciação acessível para todos os locutores, por conta que são fluidas e flexibilizadas.

Mediante a essas especificidades, as manifestações discursivas podem ser distribuídas em diversos modos de genericidade nos gêneros instituídos: modo I) são poucos ou nada sujeitos a variação; modo II) retrata os gêneros rotineiros; modo III) o gênero recorrerá a uma cenografia exógena; modo IV) os gêneros são associados pelo autor a uma etiqueta, que não iram compor os espaços sociais. Por meio dessas concepções, o contexto discursivo irá compor dois tipos de enunciação: textualizante, correspondentes aos gêneros de discursos ou conversas; aforizante, fazem parte das frases sem texto, podendo ser destacada naturalmente ou em um texto; destacada, falas já ditas, que podem ser retomadas em uma cena.

Consoante isso, os discursos constituintes se enquadraram nesse meio por não serem somente um vetor de ideias, pois ele se articula através de seus dispositivos enunciativos, textualidade e espaço institucional. Legitimando a instituição que o torna possível (Maingueneau, 2014, p. 143). Logo, percebemos que o discurso é marcado por tensões relacionadas aos regimes da fala, mantendo uma relação paradoxal de “pertencimento” que podem ser subdivididos em: paratopia, discursos que podem pertence e não pertencer á sociedade; atópicas, práticas sociais realizadas em espaços reservados, que deterão de ideologias e normas de forma particular.

Entretanto, essa relação de pertencimento se torna problemática no universo discursivo principalmente, nos discursos políticos que se apoiam nos constituintes para fundamentar sua autoridade (Maingueneau, 2014, p.147), além do discurso midiático que apresenta um caráter infiltrador entre todos os discursos (Maingueneau, 2014, p. 148). Paralelamente, o discurso é atravessado por diversas fissuras relacionadas, ao modo de conservação, pelo fato de a comunicação se tornar “multimodal” possibilitando a mobilização de diferentes canais

provocados pelos últimos avanços tecnológicos, que estão mobilizados diversos problemas por ser uma rede falha em destacar a identidade de uma obra, posto que em determinados *sites* as informações podem ser modificadas facilmente pelos usuários.

Em suma, os postulados destacados no decorrer da obra em questão pode ser uma rede complicada de se entender, por ser demarcada por inúmeros conceitos e informações, porém se apresenta por ser uma leitura necessária para os futuros pesquisadores, que conseguiram compreender os conceitos introdutórios, para assim visualizarem como o discurso é um espaço heterogêneo e dinâmico, que a todo momento está em constante aperfeiçoamento por esta sendo conduzido pelas evoluções discursivas, principalmente no ambiente digital que está cada vez mais se propagando e se reinventando discursivamente.

Referências

Dominique Maingueneau: dissecando o autor. Colunas Tortas, 2023. Disponível em: <https://colunastortas.com.br/autor/dominique-maingueneau>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MAIGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola. 2015.

Recebido em: 07/04/2024

Aprovado em: 13/08/2024

Licenciado por



Aproximações da BNCC com a perspectiva bakhtiniana e do Círculo

CNCB's approaches to the Bakhtiniana and Circle perspective

 Maria Valéria Siqueira Marques

 Manassés Morais Xavier

Resumo: O objetivo geral deste artigo é investigar na BNCC as relações linguageiras presentes na teoria de Bakhtin e o Círculo. A nossa questão de pesquisa corresponde a: Que aproximações são mais predominantes em relação às linguagens mobilizadas por campos de atuação na BNCC-EM de LI encontram-se imbricadas nas teorias de Bakhtin e do Círculo? Para responder a pergunta temos como objetivos específicos: a) discutir conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem de Bakhtin e o Círculo, b) analisar fragmentos presentes da Base de LI e suas semelhanças com as teorias de Bakhtin e do Círculo. Para fundamentação teórica utilizaremos BNCC-EM (Brasil, 2018), (Bakhtin, 2016 [1952/1953] 2018 [1929], Volóchinov (2017, [1929]). A metodologia foi construída a partir de um *corpus* composto por um quadro de fragmentos da BNCC-EM. Os resultados apontam para aproximações da

Maria Valéria Siqueira Marques. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: valeria.siqueira@estudante.ufcg.edu.br.

Manassés Morais Xavier. Orientador e Professor Pós-Doutor Adjunto I de Língua Portuguesa e Linguística na Unidade Acadêmica de Letras. Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UAL/CH/UFCG) e Professor Permanente de Pós- Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: manasses.morais@professor.ufcg.edu.br.

BNCC-EM de LI com a concepção teórica de Bakhtin e do Círculo uma proposta permeada de sentidos enunciativos.

Palavras-chave: Campos de Atuação Social, BNCC-EM, Língua Inglesa.

Abstract: The general objective of this paper is to investigate the language relations present in the theory of Bakhtin and the Circle at CNCB's. Our research question corresponds to: What approaches are most predominant in relation to the languages mobilized by fields of activity in the CNCB's high school – HS of EL and are they intertwined in the theories of Bakhtin and the Circle? To answer this question, we have the following specific objectives: a) discuss concepts from Bakhtin's Dialogical Theory of Language and the Circle, b) analyze present fragments of the LI Base and their similarities with the theories of Bakhtin and the Circle. For theoretical foundation we will use BNCC-EM (Brasil, 2018), (Bakhtin, 2016 [1952/1953] 2018 [1929], Volóchinov (2017, [1929]. The methodology built from a corpus composed of a chart of fragments of CNBC's-HS. The results point to similarities between the CNCB's-HS of EL and the theoretical conception of Bakhtin and the Circle, a proposal permeated with enunciative meanings.

Keywords: Fields of Social Activity, CNCB's-HS, English Language.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (doravante – BNCC) objetiva universalizar o conhecimento em todas as modalidades de forma geral para atender às demandas quanto aos avanços tecnológicos no âmbito da leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica.

A proposta do documento considera pensar a língua (gem) como ações do agir na atividade humana, cujo objetivo é democratizar os conhecimentos tornando o acesso mais igualitário aos cidadãos, assim,

esses conhecimentos devem estar alinhados a políticas globalizadas de ensino em contexto da cultura digital, nesse caso, da Língua Inglesa (LI) concebendo-a enquanto uma língua franca em meio a multiculturalidade dos falantes que a usam no mundo pós-moderno.

A LI, sendo uma língua franca, assemelha-se aos propósitos da teoria bakhtiniana e do Círculo, ao passo que considera a imersão das relações sociais colaborando para a construção identitária dos sujeitos na escola pela mediação interativa pela diversidade linguística descentralizando qualquer pensamento abstrato monológico das línguas, pois é a heterogeneidade que marca esse contexto de língua franca por meios dos usos concretos e midiáticos.

A vida é formada por uma sucessão de atos concretos, trata-se de atos singulares, irrepetíveis, atos únicos, atos que não são iguais a outros atos, por isso fazem parte da categoria englobante ‘ato’ (Sobral, 2009). A relação entre a língua franca e a dialogia da linguagem está, justamente, localizada nos atos concretos e nas variações linguísticas e nos dialetos da LI em todo o mundo global.

Nestes termos, com os avanços tecnológicos, a BNCC do Ensino Médio propõe lançar novos modos de lidar com as informações produzidas na contemporaneidade no mundo digital, pois é notável como essas ferramentas digitais mudaram as formas como as pessoas se comunicam, impactando diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho. Assim, cabendo ao sistema de ensino de línguas, e especificamente da LI, adotar novos parâmetros para a mediação de leitura, a partir do estudo dos campos de atuação social que possibilitam, além do texto impresso, já utilizado em sala de aula, novas orientações para ler textos digitais, imagens, som, vídeos, etc., ou seja, textos multimodais que possibilitam o acesso rápido de informações sobre o mundo.

Adotamos, neste artigo, o olhar para as diversidades e os usos e por isso, nosso interesse recai nos campos de atuação social voltados para LI, os quais são cinco (o campo da vida pessoal, o campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, o campo de atuação na vida pública e o campo artístico). Para tanto, nossa pergunta de pesquisa é: Que aproximações são mais predominantes em relação às linguagens mobilizadas por campos de atuação na BNCC-EM de LI encontram-se imbricadas nas teorias de Bakhtin e o Círculo? Para responder a essa pergunta temos como objetivo geral: Investigar na BNCC as relações lingüísticas presentes na teoria de Bakhtin e o Círculo. E, os objetivos específicos são: a) discutir conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem de Bakhtin e do Círculo, b) analisar fragmentos presentes da Base de LI e suas semelhanças com as teorias de Bakhtin e do Círculo.

Nesse caso, o primeiro objetivo específico é necessário a discussão dos conceitos teóricos bakhtinianos e do Círculo tais como: dialogismo, campos de comunicação discursiva, BNCC e campos de atuação social. O dialogismo não se refere apenas ao diálogo face a face, mas também à relação com a função social da linguagem entre (autor, leitor e texto) e acontece nas inter-relações e na interação com o material concreto textual e com outros textos em que os sujeitos podem construir sentidos. O campo de comunicação discursiva desdobra-se em diversos gêneros do discurso e é caracterizado por elementos como o conteúdo temático relacionado ao domínio social do gênero, a construção composicional relativa ao modo de organização do texto e o estilo refere-se à seleção dos meios lingüísticos usados na elaboração textual. A BNCC conceitua-se como sendo um documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais ao serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica e levanta uma proposta com o estudo de enunciativo-discursiva com base em textos e

sua variedade, especialmente de forma mais clara dos campos digitais e midiáticos. Os campos de atuação social dando ênfase aos estudos dos campos de atuação social do domínio (público, científico, midiático, pessoal e artístico) e ao mesmo tempo vinculam-se a um processo de interlocução que se realiza nas práticas existentes nos diferentes momentos da histórica e da cultura. Por fim, o segundo objetivo específico vai analisar fragmentos ligados a Bakhtin e ao Círculo e que estão de alguma evidenciados na Base.

A pesquisa é documental, nos termos de Le Goff (1982, p. 109) “a revolução documentária tende também a promover uma unidade de informação, [...] ela privilegia o dado, que leva à série e uma história descontínua. Tornam-se necessários novos arquivos, onde o primeiro lugar é valoriza-se, organiza-se em patrimônio cultural, [...]”. O autor afirma que dessa investigação surge uma nova ciência que deve responder a novas exigências e à crítica de sua influência numa memória coletiva. Em comunhão com o referido autor Nascimento (2022, p. 58) nos fala que os “documentos são importantes fontes históricas que guardam a memória coletiva, funcionando como uma espécie de fotografia de uma determinada época”.

Desta feita, o artigo organiza-se em apenas uma seção de fundamentação teórica e a outra seção mostra os resultados analíticos, a síntese das análises, as considerações finais que apresentam os entrelaçamentos que a BNCC-EM encontra-se fundamentada com a teoria de Bakhtin e o Círculo e as referências. Sobre a metodologia, trata-se de uma pesquisa documental com a utilização de fragmentos postos em um quadro que constitui nosso *corpus* de estudo. Debrucemo-nos na fundamentação teórica, a seguir.

Fundamentação teórica

Fundamenta-se na Teoria Dialógica da Linguagem (TDL) de Bakhtin e o Círculo focando em conceitos como (dialogismo, campos da comunicação discursiva, BNCC, campos sociais). Seguem as subseções.

Dialogismo

Na visão da Teoria Dialógica da Linguagem de Bakhtin e do Círculo, o dialogismo dá-se por meio da interação de dois sujeitos (locutor e interlocutor ou entre autor e leitor) via texto. Para Barros (1997), as duas diferentes concepções do princípio dialógico são: a do diálogo com os interlocutores e a do diálogo entre discursos, sendo assim, o autor considera que nas Ciências Humanas o objeto e o método são dialógicos. Nesse âmbito, os estudos de Bakhtin e do Círculo influenciaram a pesquisa de texto e discurso, os quais passaram a ser investigados pelas Ciências humanas e, assim, de acordo com Bakhtin (2011, p. 400) o que diferencia as ciências humanas das ciências exatas é, justamente, a forma monológica do saber, pois “aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). Aí ele só se contrapõe a *coisa muda*. [...] e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”. Assim, os sujeitos não são tidos *coisas mudas*, mas eles dialogam entre si e com outro (s) dado o texto como objeto de estudo, eles procuram interpretar, compreender e conhecer o objeto.

O texto é um artefato dialógico e ideológico situado dentro de um contexto sóciohistórico e cultural expressa em forma de discursos num tempo e num espaço como um material dialógico que pressupõe

um autor e leitor fundamentais para execução do diálogo com outros textos ou discursos tornando um objeto de interdiscursos. Para Brait (1997), o diálogo é condição da linguagem e do discurso e, com isso, emprega-se a palavra polifonia para caracterizar certos tipos de textos, efeitos de sentidos decorrentes de procedimentos discursivos que há neles, assim, estes mantêm relações com outros textos e /ou discursos.

Nestes termos, a construção do homem ocorre por meio de textos o que o distingue das ciências exatas como foi dito anteriormente e, além disso, a construção do pensamento do homem não advém dos aspectos biológicos e psíquicos que examinam o homem fora do texto e não como um enunciador que pela alteridade define-se como ser humano, assim, o *outro* é imprescindível para sua concepção. Para Sobral (2009, p. 32-33), “a concepção dialógica da linguagem e os discursos têm seus sentidos produzidos pela presença da intersubjetividade, [...], ou seja, nas situações concretas de exercício da linguagem”. A interação acontece no processo de produção dos discursos entre (locutor e interlocutor) criando uma resposta as enunciações situadas e desse modo, o *outro* torna-se um parceiro colaborativo e ativo na comunicação.

Estudiosos do Círculo de Bakhtin, Xavier (2020), Silva e Xavier (2022), Silva (2022), Lacerda e Xavier (2023) concordam que “é no entorno de uma necessidade de comunicação social que a produção da linguagem, verdadeiramente se efetiva” (Xavier, 2020, p. 34), pois “partimos da natureza dialógica da linguagem, considerando que, para tal perspectiva, há uma relação intrínseca entre homem e linguagem” (Silva e Xavier, 2022, p. 4). Com efeito, “os sujeitos são constituídos constantemente na relação com o outro e, é nesta perspectiva que a leitura encontra seu caráter de evento propiciador da construção de sujeitos sociais, na inter-relação deste ‘espaço-momento’ de diálogo e de escuta que fala através da leitura” (Lacerda e Xavier, 2023, p. 170).

É válido ressaltar que com a evolução da cultura digital alteram-se os modos de leitura e interpretação de enunciados concretos envolvidos, cujos aspectos apesar de verbais são, também, semióticos não verbais (sons, acústicos, imagens, cores, formas, luzes, movimentos em tela, etc.), por ser textos atraentes, visuais, acústicos permissíveis de ideologias podendo contribuir o desenvolvimento das consciências críticas dos sujeitos escolares na educação e no diálogo entre (docentes, discentes e textos).

Campos da comunicação discursiva

Estes são também conhecidos como campos da atividade humana, isto é, gêneros do discurso – enunciados caracterizados pelas condições específicas e finalidades de cada campo (conteúdo temático, estilo da linguagem e a construção composicional). O conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, está relacionado ao domínio de sentido que se ocupa o gênero. O estilo da linguagem é uma seleção de meios linguísticos, fraseológicos e gramaticais e a construção composicional é o modo de organizar e estruturar o texto, levando em conta o tempo e espaço. Sobre a diversidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (2016, [1952-1953], p. 12) afirma que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade e porque campo vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos).

Por esse fato, o próprio autor discute que não se pode minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, o quais são divididos em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários conferem aos gêneros cotidianos imediatos, por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance passa a ser como um acontecimento artístico-literário. Os gêneros secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgidos no convívio cultural mais amplo (ficcional, científico, sociopolítico, etc.). Os gêneros secundários originam os primários transformando-os. Como por exemplo, “o romance é um enunciado, assim como, a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas difere deles por ser um enunciado secundário (complexo)” (Bakhtin, 2016, [1952-1953], p. 15).

A função social dos gêneros do discurso mostra que todos os trabalhos de investigação linguística e filológica opera com enunciados concretos (escritos e orais) e estão relacionados a diferentes campos da atividade humana tais como, para Bakhtin (2016, p. 16) “anais, tratados de leis, documentos de escritório e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc.” Sua função social reside na transmissão da história de acontecimentos de um tempo e espaço em que os sujeitos estão implicados. Eles mudam com a história, assumem funções diferentes e acompanham as mudanças estilísticas (fonéticas, lexicais, gramatical) individuais, assim como, são os gêneros midiáticos e cada vez mais impulsiona-se o enfraquecimento da monologização dos gêneros literários com a sensação do diálogo do parceiro-interlocutor.

A natureza da língua enquanto sistema só terá reconhecimento a partir da escolha estilística do falante e não da gramática isolada, dessa forma as investigações devem centrar-se no enunciado enquanto unidade real do discurso disto surgirá a compreensão plena das unidades da língua enquanto (sistema) somente localizadas em palavras e orações de forma enunciativa e contextualizada, incidindo os sentidos construídos pelos sujeitos. Os enunciados concretos materializados em textos remetem os sujeitos as formas de compreensão do significado linguístico responsivamente voltada para o ouvinte preparando-o para uma resposta quando solicitado a concordar, discordar, completar ou aplicar enunciados para usá-lo.

O desconhecimento do papel ativo do outro no processo de comunicação discursiva, manifesta-se, segundo Bakhtin (2016, [1952-1953], p. 27), “no uso impreciso e ambíguo dos termos ‘fala’ ou ‘fluxo da fala’”. O fluxo da fala designa a língua em suas unidades mínimas em cortes (fonema, sílaba, sons, cadência da fala), como visto em cursos gerais de linguística. No entanto, a fala sendo um ‘fluxo do discurso’ tem significado de linguagem, de discurso, de um enunciado particular ou de uma série longa de enunciados, de um determinado gênero do discurso, por isso questiona-se a falta de elaboração do problema verdadeiramente descrito pela academia sobre o sentido do enunciado concreto e dos gêneros do discurso, pois a língua (gem) não limita a fala as unidades do sistema da língua (fônicas).

Nos campos de comunicação discursiva, o princípio dialógico encontra-se situado no interdiscurso na direção da polifonia, isto é, as vozes sociais em que se colocam vários pontos de vista acerca de um discurso do falante o que implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva.

A BNCC-EM

O referido documento aplica-se de modo exclusivo à educação escolar, tal como o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral. (Brasil, 2018). Nesse sentido, torna-se referência para a formação de currículos e para propostas pedagógicas escolares, assim, a BNCC visa o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática e inclusiva, tendo a pretensão de garantir aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam no âmbito pedagógico dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Lino de Araújo (2020, et al., p. 47) afirmam que “este documento está repleto de pedaços coloridos de teorias diferentes que o inspiraram e que gerarão, quiçá, orientações teórico-metodológicas diversas para os currículos das redes a partir da reflexão que se possa fazer sobre os índices dispersos ao longo do referido documento”. Para os autores, outras metáforas relacionam-se ao documento como “a colcha de retalhos e o amálgama, ambas estando interligadas à noção caleidoscópica, reforçando-a. A BNCC, portanto, se torna uma colcha de retalhos na medida em que costura teorias, procedimentos, discursos, entre outros de distintas naturezas”. (p. 47).

Este documento é formado por determinadas correntes filosóficas, sendo que a Teoria Dialógica da Linguagem se sobressai entre elas, pois a BNCC é também baseada nos PCN assumindo sua perspectiva enunciativo-discursiva, como mostra o seguinte fragmento, a BNCC

[...] dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), [...] (Brasil, 2018, p. 69).

É por essa ótica teórica enunciativo-discursiva que compreendemos a elaboração da Base por completo, cuja proposta centra no estudo pedagógico para o ensino do texto e sua abordagem dialógica e interativa e propõe relacionar textos a outros contextos de produção valorando habilidades de leitura, escuta e produção de textos suscitando o uso significativo da linguagem em várias mídias e semioses, motivando, assim, o trabalho de ensino no âmbito da cultural digital.

De forma particular, focaremos na BNCC de Ensino Médio na língua inglesa (LI) centrando mais, especificamente, no eixo de leitura, a Base traz os campos de atuação social, no total cinco campos (o campo da vida pessoal, o campo das práticas e estudo e pesquisa, o campo do jornalístico-midiático, o campo de atuação da vida pública e o campo artístico e literário) serão discutidas na subseção seguinte. Todos esses campos de atuação social são destaque no estudo da leitura, produção textual e escuta, e são materializados em gêneros do discurso, isto é, práticas sociais de linguagem.

As práticas de lingua(gem) são colocadas em evidência na Base pela via dos campos de atuação social, são conceitos e teorias já disseminadas em outros documentos oficiais, como vimos em PCN. Os gêneros discursivos integram os campos que dialogam com os problemas sociais, emocionais e políticos do País e da sociedade de modo geral. Dando visibilidade ao domínio do domínio do campo público, já que a

vida pessoal e do trabalho são dadas, muitas vezes, de forma desigual. Os conhecimentos normativos da língua devem ser compreendidos pela via estilística num tempo e num espaço, além disso, é possível perceber num contexto midiático o valor dado as semioses em textos visuais na cultura digital numa visão enunciativa.

Sobre os aspectos semióticos nos textos visuais, a BNCC discute, na área de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, reflexões nas diversas linguagens “que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança)” (Brasil, 2018, p. 486).

A análise semiótica dos textos proposta pela Base subjaz aos efeitos das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) em que insere-se a era da cultura digital, assim os discursos dão-se hibridamente e agora, com cunho analítico nas multissemioses tendo em vista a incorporação do sistema de signos na constituição textual.

Para Brasil (2018, p. 485), sobre o ensino de LI:

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum.

Trata-se de expandir repertórios linguísticos, visto que a LI assume o viés de língua franca discutida em primeira mão em ensaios de autores americanos como Pennycook (2008), Jenkins (2013), Jenkins (2015), Canagarajah (2015), Crystal (2003) entre outros.

São abordagens empíricas da LI que a concebem como uma língua franca falada por falantes não nativos e têm interesse focado na comunicação, ou seja, ingleses pós-geográficos falados num mundo inteiro e não apenas pelos falantes nativos e que primam por um inglês rígido e cheios de formalismos, os quais, linguisticamente falando desconsideram os usos dando mais prioridade a língua tradicional, como é defendida na LI britânica.

A BNCC-EM (Brasil, 2018) adota a visão de LI enquanto língua franca, então, os aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório.

A BNCC traz para a LI uma proposta de estudo em práticas situadas dentro dos campos sociais o que incide o trabalho com textos, especialmente, de leitura de textos de LI, pois é possível ampliar a capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento.

Os campos sociais

Como já mencionado, na subseção anterior, os campos de atuação social na BNCC-EM abarcam toda a área de linguagens e suas tecnologias formada pelos seguintes componentes (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), apesar de estarem descritos no componente de Língua Portuguesa (LP). Os campos sociais conceituam-se, como

O **campo da vida pessoal** [...]. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias. O **campo das práticas de estudo e pesquisa** abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como, no jornalismo de divulgação científica. O **campo jornalístico-midiático** caracteriza-se pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. O **campo da atuação na vida pública** contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. O **campo artístico** é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e expressões (Brasil, 2018, p. 489, grifos nossos).

Os eixos de integração para o EM são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental (leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral), assim, a Base reforça as posições argumentativas cabendo consolidar ênfase nas habilidades de (análise, síntese e compreensão dos efeitos de sentidos dos textos), posicionar-se de maneira responsável, fazendo apreciações éticas e estéticas, políticas, artísticas e culturais.

Os estudos dos campos sociais também compreendem o acesso com os novos letramentos digitais, possibilitando a aceitação ao diferente, pois “não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, [...] próprios

do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente os digitais.” (Brasil, 2018, p. 69). A inserção dos textos digitais e das mídias é bastante evidenciado e claro na BNCC tornando-se basicamente um apelo aos profissionais de línguas possam construir engajamento com seus discentes nas mídias e a interação com os novos mundos (grupos linguísticos) interculturais.

No caso de LI, e essa discussão vem desde os PCN de língua estrangeira marcada pelo discurso do fracasso na escola pública e no país, Esse fato é atribuído também a centralização dos países imperialistas na defesa da LI padrão em prol da pronúncia perfeita do idioma ainda calcado pelo monoliguismo puro e preciso, ou seja, buscando a imitar os nativos sem o reconhecimento das diversas identidades que são formadas através dessa língua.

Tomando a Teoria Dialógica da Linguagem é na interação escolar, por exemplo, que docentes e discentes inscrevem-se sócio-histórica e culturalmente via textos e interpreta-os buscando a compreensão dos aspectos sociais e culturais de vários países do Brasil e do mundo que falam a LI. Volóchinov (2018) incide que é necessário obter uma conscientização metodológica acerca das abstrações da língua, ou seja, ‘formas da língua’, e por isso “acima de tudo, é necessário elucidar *a realidade imediata da língua*. [...]. A língua não pode ser compreendida no sistema da natureza, somente no sistema da história (Volóchinov, 2018, [1929], p. 345, itálicos do autor).

Contudo, não se concebe um estudo pautado pelas formas enquanto sistema, pois o viés dialógico somente cabe os conceitos metodológicos com refração de sentidos críticos e para formação identitária dos sujeitos. Os campos sociais impressos ou no âmbito digital só adquirem valor ligados ao estudo da palavra ideológica e da relação sígnica impregnada no social, por exemplo, no contexto de imagem em tela de um jornal

online que posicionamentos axiológicos são direcionados ao tema, as intenções dispostas para o leitor, a relação das cores, nos gráficos, das imagens, manchete, etc. Pode-se construir sentidos negativos ou positivos acerca de um tema de uma reportagem sobre (a luta de classes sociais), a defesa de um direito, a tomada de consciência da fome, como posto em Marxismo e Filosofia da Linguagem, a análise do domínio do gênero, as marcas estilísticas utilizadas, com efeito todos esses aspectos constituem perspectivas infinitas da leitura de LI, pela linha filosófica bakhtiniana. Nos termos de Volóchinov, 2018, [1929], p. 217)

a estrutura do enunciado, bem como da própria vivência expressa, é uma estrutura social. O acabamento estilístico do enunciado – o acabamento social e o próprio fluxo discursivo dos enunciados que de fato representa a realidade da língua – é o fluxo social. Cada gota nele é social, assim como toda a dinâmica da sua formação.

Desta feita, é necessário desvincular-se de práticas de estudo de formas isoladas do contexto de produção social, *“a realidade efetiva da língua não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.”* (Volóchinov, 2018, p. 2018, itálicos do autor), cuja finalidade dever ser a formação cidadã das juventudes baseada na heterogeneidade de pluralidade dos sujeitos, garantindo as minorias (negros, índios, diferenças de classes sociais, etc.) significação nos estudos.

Por isso, que o ensino monológico da língua desconstrói a perspectiva de língua franca e intercultural que a BNCC propõe para a LI, assim como a perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo de descentralização do foco de estudo sistemático das línguas mais predominante

no sistema capitalista tradicional. Rajagopalan (2005) discutindo estudos baseados em Philipson acreditam que a LI ainda está acoplada ao colonialismo na sua expansão mundial, uma vez que o colonialismo europeu terminou apenas no sentido físico de sua ocupação, porém germina o império do LI britânica.

Há certa evidência de um conflito epistemológico entre o ensino de formas do sistema da LI e a visão plurilíngue, dada pela heterogeneidade discursiva dos sujeitos e pela realidade imediata. Esse conflito necessita ser resolvido nas escolas nos currículos, nos materiais didáticos e nos planejamentos em que se sobressai mais o estudo do sistema enquanto unidades da língua (fonemas, sílabas, sons) em detrimento ao estudo da língua pela via enunciativa e da inteligibilidade da língua e sua pluralidade linguística valorando a interação mediada pelos textos.

Para Rajagopalan (2010), a noção de inteligibilidade deve ser vista como uma questão diretamente dentro do que se poderia chamar de ‘política do Inglês Global’, pois essa questão de inteligibilidade atravessa os três círculos do inglês e ainda continua sendo construída essencialmente em termos da pedagogia de normas tradicionais e vantagens econômicas sem levar em consideração a ecologia linguística interacional das pragmáticas e realidades sócio culturais. Rajagopalan (2010) levanta uma crítica aos estudos de afirmações de Chomsky que é preciso ter em mente que a inteligibilidade perfeita supostamente só existe do ponto de vista dos falantes nativos, para o referido autor é um mito. “Claramente, o falante-ouvinte de que Chomsky está falando é uma pessoa ideal construída artificialmente; não é usuário real da língua”. (p. 480).

Nesse caso, a BNCC-EM, sobre a área de linguagens e suas tecnologias, prioriza o estudo de textos. Tendo em vista o campo da vida públi-

ca, pode-se explorar em salas de aulas (a defesa dos direitos, o domínio básico de textos legais e a discussão e o debate de ideias propostas e projetos), o campo jornalístico-midiático espera-se que as juventudes sejam capazes de (compreender fatos e resultados, a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato dos fatos, checagem da veracidade da informação, diferentes pontos de vista em questões polêmicas, denunciar discursos de ódio, etc.) entre outros aspectos desse campo para enfatizar a análise que pode passar por um processo de curadoria, isto é, de seleção e pesquisa. O campo artístico-literário busca ampliar o contato das juventudes com gêneros e diversas formas de produção, apreciação de obras artísticas, produções culturais, resenhas, *vlogs*, e *podcasts* literários etc. O campo das práticas de estudo e pesquisa mantém destaque para os gêneros e as habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento, para tanto, os estudantes do EM devem ter uma atitude investigativa e criativa, princípios e procedimentos metodológicos sobre a língua e as linguagens e a formação de regras (Brasil, 2018).

Por fim, é válido ressaltar que os campos sociais apresentam intersecções entre eles, pois há habilidades descritas em um que pode dar continuidade em outro. Assim, o exercício de curadoria é necessário para organização das informações e no tratamento metodológico dos conteúdos. Outro ponto relevante da BNCC é associação do debate dos Direitos Humanos ligado aos campos sociais com vista na defesa do trabalho e no princípio educativo, historicamente situado, relacionado ao desenvolvimento da produção científica e tecnológica.

Dedicamo-nos as análises de aproximações da BNC-EM de LI com a Teoria Dialógica da Linguagem de Bakhtin e o Círculo.

As aproximações da BNCC-EM de (LI) com a Teoria Dialógica da Linguagem de Bakhtin e o Círculo

A LI, cujo estudo é obrigatório no EM (LDB, Art. 35-A, §4º), continua a ser compreendida como língua de carácter global pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade – assumindo seu viés de língua franca, como defendido na BNCC do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

Ou seja, no EF se aponta um ensino de LI mediado pela língua franca, pelos usos multiculturais característicos da sociedade contemporânea buscando aumentar o repertório linguístico e seu processo de construção de aprendizagem.

No caso do EM, a contextualização dessas práticas dar-se-á pelos campos de atuação pela multiplicidade de usos da LI também como uma língua franca na cultura digital, nas culturas juvenis com estudos e pesquisas, então, o repertório linguístico é ampliado para vivências em grupos multilíngues, multiculturais do mundo globalizado, uma vez que a LI apresenta-se como uma língua comum para a interação, como é defendido pela Base.

Resgatamos algumas das aproximações existentes na BNCC de LI com a Teoria Dialógica da Linguagem de Bakhtin e do Círculo. Desse modo, percebemos que há uma discussão mais ampliada da LI como língua franca na seção de EF, a qual, o EM de LI segue com mesma concepção de ensino, por isso pegamos alguns fragmentos daquela seção para ampliar nossa hipótese de que a Base de LI-EM pode basear-se nos princípios da teoria bakhtiniana com mediação dos campos de atuação e/ou atividade humana.

Resultados teórico-analíticos

Observamos que todos os campos de atuação social correlacionam-se em função de vários discursos, sugerindo refletir sobre as condições da vida moderna acerca dos problemas sociais que a afetam e a sociedade em que vive. É por meio de leituras que esses discursos ganham sentidos, especialmente no contexto midiático, onde observa-se uma enorme variedade formas de ler que são carregadas de conteúdo semiótico e por isso ideológico refere-se a interesses de um grupo social específico ora desenhado por um sistema de valores, ora como sujeitos inferiores do referido grupo social convertendo-se para uma ideologia de dominantes e dominados. Nessa medida, a leitura via campos de atuação faz-se necessária pela orientação da concepção dialógica de Bakhtin e do Círculo por aumentar as possibilidades de criticidade intermediadas pelos discursos (orais e escritos) e pela densidade de signos imagéticos na internet presentes na cultura digital promovendo aprendizagens.

A partir dessa visão, apresentaremos um quadro com fragmentos dessas aproximações da BNCC-EM com a teoria filosófica de Bakhtin e o Círculo. Vejamos:

A BNCC de Língua Inglesa (LI) (Fragmentos)	TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM – Bakhtin e o Círculo (aproximações)
1. Compreendida como caráter global pela multiplicidade e variedade de usos p. 484 (EM)	Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. (Bakhtin, 2016, p. 11); O emprego da língua efetua-se por meio de enunciados (orais e escritos) (Bakhtin, 2016, p. 11);

<p>2.Viés de Língua Franca p. 484 (EM)</p> <p>3.Inglês como língua internacional, como língua global, como língua franca, dentre outras. p. 241 (EF)</p> <p>4. Seu status de língua franca uma língua que se materializa em usos híbridos, [...] a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo”. (EF) p. 242</p>	<p>A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana, (Bakhtin, 2016, p. 12);</p> <p>Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos);</p>
<p>5.Seus usos sofrem transformações oriundas das identidades de seus falantes p. 484 (EM);</p> <p>6.São acolhidos e legitimados os usos que dela faz falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos p. 241 (EF);</p> <p>7.Usos cada vez mais híbridos e miscigenados do inglês p. 484 (EM);</p>	<p>Jamais se deve minimizar a heterogeneidade dos gêneros discursivos, [...] (Bakhtin, 2016, p. 15).</p> <p>[...] mas aqui, diferentemente do indivíduo egoísta de Stirner, a referência é uma unicidade, a uma singularidade em ligação com a vida do universo inteiro, que inclui em sua finitude o sentido do infinito, e que, por certos aspectos, lembra ‘o singular’ [...] (Bakhtin, 2017, p. 14).</p>

<p>8.Práticas sociais do mundo digital p. 484 (EM);</p> <p>9. O estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos para o engajamento discursivo p. 241 (EF);</p>	<p>[...] formas dos enunciados ou discursos verbais singulares, isto é, gêneros dos discursos verbais, (Bakhtin, 2016, p. 220).</p> <p>A consciência como uma expressão material organizada (no material ideológico da palavra, do signo, do desenho, das tintas, do som musical etc.) é fato objetivo e enorme força social. (Bakhtin, 2018, p. 212).</p> <p>[...], é imprescindível que matrizes de referência para o ensino, como é a BNCC, contemplem o universo das tecnologias digitais, o que é revelado no próprio contexto da Base, [...] (Silva, 2022, p. 117)</p>
<p>10.O foco da função social e política do inglês p. 241 (EF)</p> <p>11.A relevância da língua inglesa na mediação de práticas sociais e interculturais p. 484 (EM)</p> <p>12.Educação linguística voltada para as interculturalidades, favorece a reflexão crítica, p. 242 (EF)</p>	<p>Em cada época, em cada círculo social, [...], sempre existem enunciados de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, [...] (Bakhtin, 2016, p. 54)</p> <p>[...], a de linguagem relacionada aos usos situados no social – percebemos que se constitui como objetivo dos autores do Círculo difundirem uma perspectiva que assinala a língua, compreendida como uma expressão de linguagem no plano das práticas sociais, [...], (Xavier, 2020, p. 37);</p>

<p>13.No EM, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação p. 484 (EM);</p> <p>14.Universos discursivos nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, p. 485 (EM)</p>	<p>Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo da atividade humana, [...] (Bakhtin, 2016, p. 11).</p> <p>A noção de campos da comunicação discursiva [...] uma organização das formas de enunciados como caracterizadoras de determinados campos: como religioso, o midiático, o pedagógico, o jurídico, dentre outros; [...] (Xavier, 2020, p. 37);</p>
<p>15.A língua inglesa se apresenta comum para a interação p. 485 (EM)</p>	<p>Em essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de <i>quem</i> ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o <i>produto das inter-relações do falante com o ouvinte</i>. (Bakhtin, 2018, p. 205).</p>

<p>16.Repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes; p. 485 (EM);</p> <p>17.O desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas de suas funções, p. 485 (EM);</p>	<p>Qualquer signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade. Qualquer fenômeno ideológico só é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante”. (Bakhtin, 2018, p. 94).</p> <p>[...] modos e espaços de interação nas redes sociais e nas plataformas de ensino e comunicação, [...] o desenvolvimento das práticas digitais de leitura tem se consolidado, nos diferentes ciberespaços de vivência, [...] (Lacerda e Xavier, 2023, p. 164)</p>
<p>18.As marcas identitárias e de singularidade de singularidades de seus usuários; p. 485 (EM)</p> <p>19.Ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer, valorizar o mundo; p. 485 (EM)</p>	<p>[...], a vivência está orientada para uma expressão exterior bastante atualizada e tende para ela. [...]. (Bakhtin, 2016, p. 213).</p> <p>A todo o conjunto de vivências da vida e expressões externas ligadas diretamente a ela chamaremos, diferentemente dos sistemas ideológicos formados – a arte, a moral, o direito – de ideologia do cotidiano. (Bakhtin, 2016, p. 213).</p>

<p>20. Agir e posicionar-se criticamente na sociedade em âmbito local e global p. 485 (EM); [...] expor ideias valores argumentar lidar com conflitos de opinião e com a crítica de outras ações; p. 485 (EM)</p>	<p>Entretanto, essa consciência é uma parte da existência, uma das suas forças e, portanto, possui a capacidade do agir, de desempenhar um papel no palco da existência. (Bakhtin, 2018, p. 212).</p> <p>[...] todo enunciado é elaborado em resposta a outros já proferidos, apontando à noção de relações dialógicas como essencial do enunciado concreto, [...]. (Silva e Xavier, 2022, p. 6).</p>
---	---

Quadro 1: Fonte da autora: Algumas aproximações referenciadas por meio de fragmentos da Base com Bakhtin e o Círculo

No quadro 1, os fragmentos 1, 2, 3 e 4 abrem-se a uma concepção LI enquanto uma língua franca global pela multiplicidade e pela variedade de usos, só podem ser ligados a linguagem como dito por Bakhtin, as formas de dizer, de perceber, de se relacionarem com o outro pela língua, visto que, o autor assevera que a língua é deduzida da necessidade do homem se autoexpressar com relação a outros falantes, assim esses discursos surgem partindo dessas necessidades, pois são ações de linguagens imediatas pelas quais os sujeitos agem no mundo.

Rajagopalan (2005) nos afirma que a LI como língua franca está para uma dimensão além do que a geografia ensina, pois “o inglês ocupa o mundo digital. [...]. Realmente o inglês se impõe como a língua da inovação” (p. 23), por isso lança redes de interdiscursos e de difusão de materiais linguísticos de posição dominante da pesquisa científica, da comunicação, da imagética, da cultura de massa: é nesse princípio de riqueza discursiva da LI que a associamos à interação de leituras de textos

relevantes sendo, estes, centro de embates e de alternâncias de falantes, constituintes de identidades, forte aspecto da teoria bakhtiniana.

O conceito de língua franca LI incide nos usos que focalizam o processo de construção a partir dos repertórios linguísticos dos sujeitos e dos discursos que estes adquirem por meio de músicas, filmes, redes sociais, panfletos, *cartoons*, jogos eletrônicos, manchetes de jornais internacionais, diálogos, etc. e, portanto, entendemos que esses repertórios que a BNCC-EM referem-se operam como elos enunciativos, cadeias de sentidos. Essas cadeias interagem uma a outra por meio dos campos de atividade humana ou como bem o próprio Bakhtin coloca “*tipos relativamente estáveis* de enunciados os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2016, p. 12, itálicos do autor) ao estarem intercalados à Base em desdobramentos para os campos de atuação social.

Nessa perspectiva enunciativa, os usos sofrem transformações alterando também a pluralidade de linguagens e a diversidade de identidades construídas pelas vozes de grupos sociais à respeito de política, saúde, moda, ambiente, etc. Semelhantemente com a visão de Bakhtin, a LI como língua franca “implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem, [...] uma língua que se materializa em usos híbridos, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais, [...] torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo” (Brasil, 2018, p. 242). Está associada ‘as possibilidades multifacetadas da atividade humana, as quais, comportam dialetos, variantes linguísticas, sotaques, etc, como dito pela visão de comunicação discursiva em “Gêneros do discurso”.

Os sujeitos ao situarem-se em uma dada cadeia discursiva digital ou não, apropriam-se das expressões, falares, sons fonéticos, advindos daquela cultura social, com a possibilidade de produzir sentidos pelo

mundo dos signos, cujos entornos sejam verbais ou gestuais, por meio de “categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo” (Bakhtin, 2016, p. 93), o que correspondem as características multiculturais, dadas pela BNCC-EM dialogam-se criando uma organização mental definida constituída pelos artefatos sociais, para além disso, eles tornam-se seres responsáveis de um grande intelecto formador de opiniões.

Assim, essas categorias de avaliação ideológica contidas no variado material linguístico analisado, como nas mídias de falantes multiculturais de LI se trabalhadas por meio da leitura, como defende Xavier (2020, p. 51), elas “promovem a interação com a dimensão simbólica dos esquemas dominantes de um meio e de uma dada época e é pontuada como uma prática de cultura”. De acordo com esse pensamento, Coracini (1995; 2005), Mascia (2005) e Melo (2005) concordam também que a leitura passa pelo crivo das condições de produção, isto é, pelo imaginário discursivo do falante – imagens que perpassam o discurso, imagens que os interlocutores fazem de si e do outro, a partir do lugar que ocupam no contexto histórico-social. Essa visão é contida nos julgamentos de verdadeiro/falso que Bakhtin trata a respeito dos entornos, a verdadeira racionalidade textual ao alcançar a consciência crítica.

Os fragmentos 5, 6 e 7 correspondem à formação de identidades e dizem respeito a formação de si mesmo e do outro, do próprio repertório linguístico multicultural, que é envolvido por crenças, incertezas e valores modificados em espaço temporal. Os sujeitos constroem e são reconstruídos pelas mudanças do mundo simbólico digital. Vivenciar a LI nessa multiculturalidade é voltar-se para os contextos em que os povos impõem limites de comportamentos, mas também acrescentam novas ideias. Assim, os sujeitos compreendem o lugar histórico e social daquela cultura pelo enfrentamento dos desafios alteram-se seus

valores e seu agir, por isso as identidades são formadas pelo adensamento dessas relações e reflexões entre língua, cultura e sociedade.

O fragmento 7 mostra uma maneira de refletir sobre os costumes da sociedade pelos usos híbridos e miscigenados, como da culinária, turismo, trabalho, tecnologias, mídias, etc, veiculadas também pela internet e por uma diversidade de textos de LI (publicitários, jornalísticos, poéticos, científicos, literários etc.), criando-se significações próprias das práticas de linguareiras. Assim, nas orientações da BNC-C-EM aconselha-se apagar a ideia de que existe somente uma língua única e correta àquela falada pelos países hegemônicos (americanos e britânicos) hoje, a língua é plural em que povos do mundo inteiro já os habitam e, por isso miscigenados com (dialetos e sotaques) diferentes da língua nativa pura, porém agora, misturada pelas etnias.

Os fragmentos 8 e 9 são referentes às práticas sociais do mundo digital que a BNCC-EM se articulam para o ensino de LI como formas enunciativas, verbais, não verbais e semióticas, ou seja, como um material linguístico concreto, visto que, não pode ser indiferente a essa peculiaridade de língua real para não cair no mero formalismo de língua correndo o risco de ser, abstrata, neutra e vazia, sem efeitos ideológicos, concepção não condizente aos termos de Bakhtin e do Círculo.

Contudo, a essência da Base de LI-EM está nas diferentes interações dos usos motivados pela cultura digital e na sua ativa compreensão responsiva ao concordar, discordar, aplicar, completar, etc. O ouvinte realiza a ação e a responde. De acordo com Bakhtin (2016, [1952-1953], p. 25), “essa resposta pode ser imediata, pode permanecer de quando em quando como compreensão silenciosa por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado”.

Em uma obra *online*, por exemplo todos os ornamentos envolvidos nela como imagens, cores, movimentos em tela, sons musicais, expres-

sões, olhares, luzes convocam os sujeitos a lidarem com os sentidos que esses efeitos provocam em relação ao tema. São maneiras de lidar com essas responsabilidades por meio de leituras, pois o próprio Bakhtin (2016, [1952-1953], p. 34) confere que há no gênero obra uma “influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursivas de um dado campo de cultura”.

Por isso, os gêneros digitais vinculam-se à concepção dialógica de Bakhtin e do Círculo são plásticos, flexíveis e criativos e dispõem dos três elementos que os compõem, tais como o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, ao mesmo tempo, se alteram em tempo e espaço modificam-se, dependendo da situação, da posição social, das relações recíprocas entre os participantes da comunicação em uma determinada época da história.

Os fragmentos 10 e 11, com o foco na função social mediadas pelas práticas sociais multiculturais e interculturais de LI, fundem-se na aceitação das diferentes culturas de seus costumes, falares, pois as diferenças não devem ser vistas com efeitos negativos, mas como efeito de mudanças ricas em conhecimentos de suas vivências sociais, as quais contribuem para formação cidadã dos participantes de uma sociedade.

O filósofo bakhtiniano, em seu livro “A palavra na vida e a palavra na poesia”, argumenta à respeito de que uma pessoa isolada que age por si mesma, não pode de algum modo ter relação com a histórica, porém somente como parte do todo social, na sua classe e por meio de sua classe torna-se historicamente real. É nessa condição de participante de um meio intercultural que os sujeitos podem refletir sobre o processo de ensino da LI e das diversidades existentes entre o lin-

guístico e a cultura, até mesmo de um confronto com a língua materna criando sentidos possíveis.

Bakhtin (2016, [1952-1953], Volóchinov, 2018 [1929]), Xavier (2020), Silva (2022) e Lacoste e Rajagopalan (2005) concordam sobre a materialização crítica de signos de modo responsável e responsivo a partir de processos híbridos de leituras existentes que poderão facilitar a compreensão de línguas pelo dever de posicionamento que se dá pela alternância dos falantes no discurso, ao responder ativamente aos confrontos e assumir as próprias responsabilidades. Pois, a leitura, segundo Xavier (2020, p. 53), confere “ao homem sujeito da linguagem, a condição de envolver-se, legitima o ato de ler com o sentido de dar um passo, de iniciativa, de tomada de posição”. Quem transita por diversas línguas interculturais pela via das práticas sociais e digitais redefine-se como pessoa autônoma constituída pelas sujeito transformações do mundo a sua volta, assim, não pode esvaziar-se do entorno histórico-social-cultural e ideológico, e por assim dizer, não é mais aquele sujeito vazio, neutro, agora culto e histórico.

Os fragmentos 12 e 13 suscitam orientações voltadas para os campos de atuação social da BNCC-EM de LI entendidos como práticas situadas de linguagem ou universos discursivos. Nesse caso, os campos de atuação social refletem a perspectiva teórica de Bakhtin do ponto de vista da essência da língua e da necessidade do homem de auto expressar-se, e objetivar-se o papel ativo do falante num processo de interação entre dois ou mais falantes e cada um ocupa uma posição responsiva ao longo do processo de audição, assim, os sujeitos podem reagir à temática verbalmente ou gestualmente.

Segundo Xavier (2020, p. 37), “a noção de campos da comunicação discursiva é o que nos proporciona elaborar uma organização das formas de enunciados como caracterizadoras de determinados campos:

como o religioso, o midiático, o pedagógico, o jurídico, dentre outros”. Os campos de atuação são maneiras de enunciar vivências integradas ao cotidiano, ao trabalho, à escola, à sociedade, até nossa própria maneira de falar dá-se em formas de enunciar e, é nos enunciados que moldamos nosso discurso.

Nos fragmentos 14 e 15, a BNCC-EM de LI defende enquanto língua comum para a interação que é uma característica própria das línguas, nesse sentido, a interação de LI-EM acontece justamente na análise do material exterior dentro das cadeias de comunicação discursiva pelas leituras impressas e/ou digitais sobre temas de relevância social, pois geram sentidos de determinados sígnicos e das intenções do autor, em tela, por exemplo cores, movimentos, grifos, gráficos, imagens, etc.

Com base na teoria bakhtiniana, a palavra é orientada para um interlocutor integrado nas reais condições de produção pelas quais o integrante do discurso participa sobre suas vivências se são superior, inferior, laços sociais direcionadas para um auditório social específico. É assim que a palavra ganha sentidos sígnicos.

Quanto aos fragmentos 16 e 17, voltados para alcançar o desenvolvimento da consciência crítica e para o desenvolvimento da consciência crítica, é preciso considerar os problemas sociais integrados ao mundo encontrados nas práticas sociais desenvolvidos a partir de acontecimentos, nos quais, deve haver uma problematização, no caso, dos crimes virtuais, problemas ambientais, entre outros temas.

Desse modo, a BNCC-EM, ao pretender produzir essa tomada de consciência nas juventudes do EM, somente dar-se-á por meio de leituras de temas de relevância social criando nas juventudes forte personalidade para o agir humano sobre os acontecimentos, essa personalidade interior é formada por essas inter-relações sociais são encontradas na sociedade ou nas mídias, então, podemos afirmar que o conceito de for-

mação de consciências da BNCC-EM foi devidamente baseado em Bakhtin no seu livro de “Marxismo e filosofia da Linguagem.

Os fragmentos 18 e 19 decorrem da compreensão das singularidades e ampliação de vivências com outras formas de organizar, dizer, valorizar o mundo, não apenas de perceber o outro como ouvinte passivo do discurso, mas de percebê-lo como um ser responsável e responsivo essa característica bakhtiniana e do Círculo corresponde uma resposta sobre as vivências produzidas como atuantes no mundo eticamente, e sem alibi.

Concordamos com Xavier (2020, p.55) ao conceituar ação/ato e ato/responsável, “para Bakhtin, ação é um comportamento qualquer que pode ser mecânico ou impensado, técnico, [...] enquanto que o ato é responsável e assinado, assume um feito, trata-se de um gesto ético em que me revelo e arrisco-me, responsável e responsivamente”.

A BNCC-EM, em comunhão com Bakhtin, insere-se na ótica do dialogismo através dos campos de atuação pelo seu carácter múltiplo ou pelo estudo de um gênero específico, por exemplo, de um estilo literário determinado por uma situação problema, a qual, confere à interação discursiva uma verdadeira troca de opiniões entre autor, leitor e texto, daí a transformação das identidades sociais voltadas para uma consciência social mais correta, firme e fixa.

Desse modo, o dialogismo instaura-se nos processos de interlocução entre grupos sociais do mundo sintetizados na história em espaço e tempo. Até a cultural digital é refletida pela transformação de identidades porque se alteram os padrões da moral social, da ciência, da arte, da religião e estes influenciam os modos de agir no mundo e dos comportamentos e das atitudes.

O último fragmento do quadro 20, a respeito do agir e posicionar-se criticamente na sociedade em âmbito local e global, tem em essência esse ponto da BNCC-EM está fortemente ligado ao crivo bakhtiniano,

que constrói uma teoria baseada na sociabilidade dialógica tomando o sentido da palavra para a interlocução, pois “quanto mais culto for um indivíduo, tanto mais o seu auditório se aproximará do auditório médio da criação ideológica, [...]. Com efeito, a palavra é um ato *bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige” (Bakhtin, 2018, p. 205). Essa criticidade ocorre nessa internalização com o outro e, portanto, na visão bakhtiniana, é a partir de uma situação social que se alcança uma consciência ideológica. Não existe vivência de uma consciência interior isolada, fora de sua objetivação ou de um material gestual sígnico.

Detemo-nos num material ideológico materializado em leituras imbricado por vozes que podem facilitar o alcance crítico de uma vivência, assim, a internet advém objetos linguísticos multiformes que podem ser analisados pelas juventudes (textos, mídias, imagens, movimentos, sons, etc.), uma imensidão de elementos multisemióticos assentados ou na harmonia ou no apagamento de vozes, seja, eles simples (gêneros primários) ou complexos (gêneros secundários) ambos provocam diálogos.

O próprio Bakhtin nos confirma que o falante é, por si mesmo, um respondente em maior ou menor grau, isso porque nos apropriamos dos discursos alheios os que nos antecedem para construirmos nosso próprio pensar “baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte” (Bakhtin, 2018, p. 26). Os enunciados estabelecem elos com outros enunciados já existentes.

Para Lacerda e Xavier (2023, p. 170), “os sujeitos são constituídos constantemente na relação com o outro e, é nesta perspectiva que a leitura encontra seu carácter de evento propiciador da construção de sujeitos sociais, na inter-relação deste ‘espaço-momento’ de diálogo e de escuta que fala através da leitura”. E são essas relações de alteridade,

dadas pelas leituras eles se completam, e se fazem sentir participantes sociais de um universo cultural.

Portanto, ao ler textos críticos os sujeitos do EM de LI crescem visões de mundo sobre determinados acontecimentos que os fazem atuar nele pela e na linguagem passando a servir de reflexão, de avaliação de si e do outro incitando a construção de identidade cultural e de estudos de linguagem.

Considerações Finais

Nessa análise, podemos observar, do ponto de vista de Bakhtin e do Círculo, que a BNCC-EM de LI orientada pelos campos da atividade humana ligadas aos usos são respectivamente desdobrados em gêneros do discurso. Eles orientam as ações dos sujeitos no mundo em uma perspectiva de leitura digital dos campos de atuação pressupõem objetos de sentidos ideológicos.

Ao referir-se ao carácter global da língua franca a BNCC-EM de LI concentra seu foco na diversidade numa dimensão social voltada para os dialetos e sotaques e práticas linguageiras úteis para a construção das identidades, a LI como língua franca sendo assim, lança mão dos interdiscursos.

A questão do repertório linguístico que a Base propõe por meio de campos de atuação do EM são maneiras enunciativas de entender e ser entendido pelo mundo, as expressões ganham tons valorativos, a saber, (falso ou verdadeiro, julgamentos, negações, afirmações, etc.). Então, a língua multicultural faz da LI uma língua de pleno dialogismo. Rajagopalan (2005, p. 16) afirma que “a primeira característica geopolítica do inglês é a sua difusão planetária, ele é de fato a língua do poder, nas instituições políticas, mas também nos negócios, no comércio, na

indústria e na cultura”, e para os autores a LI se propaga no plano mundial como a língua da globalização, a língua da União Europeia.

No que concerne às práticas sociais e semióticas do mundo digital da BNCC-EM, definem-se como gêneros envoltos por cores, movimentos em tela, sons, imagens, etc, das mais variadas formas, o que possibilitam os sentidos dentro de um condicionamento sócio histórico apresenta-se como desvendamento das ideologias e de percepção delas para a disposição dos discursos, para Bakhtin e o Círculo são signos.

Os campos de atuação para a área de linguagens e suas tecnologias na BNCC aliam-se à concepção de Bakhtin e do Círculo no que se refere à necessidade de expressão bastante acentuada da tomada de consciência crítica e da interação de textos e leituras que permitem a compreensão de conhecimentos de multiculturas. Esse debate com os textos dá sentidos as expressões linguísticas enfáticas constituídas e situadas representando embates reais em torno da língua, ou seja, os campos de atuação permitem reflexões na e sobre a linguagem, eles são inovadores.

Nas situações de aprendizagem da LI como língua franca promove o caráter fluido e dinâmico de modo a ampliar as vivências como outras de dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. O erro e a precisão na LI são substituídos por inteligibilidade, variedade, criatividade/invenção e repertório, ao agir e posicionar-se criticamente dentro nas e/sobre as práticas sociais como é defendido pela Base do EM-LI.

A tomada de consciência crítica pelo olhar analítico do material sócio tem apreciação sobre os julgamentos, os quais, a leitura visual oferece. A finalidade da leitura em LI é argumentação do texto aplicando-se a valores, e ao ler absolve-se também esses valores para sua formação intelectual. Ou seja, aquele ensino tradicional voltado para a memorização do conhecimento linguístico de formas e conceitos são substituídos pela comunicação discursiva.

A BNCC, para além de desvelar essas práticas de sígnicas do mundo social ou digital, lança propostas de intervenções em que sejam incluídas esse exercício de linguagem. Ou seja, pauta-se para elaboração de projetos pedagógicos, cujas práticas incorporem ao ensino de línguas. Nesse caso, de LI para a compreensão dos valores éticos e estéticos, aproximando os jovens das formas de experienciar os fazeres da vida acadêmica.

A utilização de diferentes semioses “visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (músicas, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança)” (Brasil, 2018, p. 486), tem por finalidade explorar artefatos ideológicos ligados aos campos de atuação social.

Por fim, além das práticas sociais existentes, como em TV, rádio e mídia impressa não serem excluídas pela BNCC, mas priorizá-las, nessa etapa de EM, nos usos das mídias digitais ao escrever, performar e publicar textos. É válido pensar a proposta de campos de atuação social dentro do ensino de LI em que se volte para um arsenal de interações como Bakhtin e o Círculo defendem.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2017, [1970/1971].

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006, [1919/1971].

_____. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. 3ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João, 2020, [1920/1924].

_____. *Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra.* Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2016, [1952/1953].

BARROS, Diana Luz Pessoa. *Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso.* In: BRAIT, Beth. (Org.). BAKHTIN, dialogismo e construção do sentido. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais Curriculares. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira.* Brasília, 1998.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.* Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 30.08. 2023

_____. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.* Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2022.

BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin conceitos-chave.* 5ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CORACINI, Maria José. *O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e estrangeira.* Campinas, SP. Pontes, 1995.

_____. *Concepções de leitura na (Pós-) modernidade.* In: CARVALHO, Regina Célia de; LIMA, Paschoal. (Org.). *Leitura múltiplos olhares.* Campinas, SP: Mercado de Letras: São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

CRYSTAL, David. *English as a global language.* Second edition. London: Cambridge University Press, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia saberes necessários à prática educativa.* 25ed. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção leitura), 1996.

_____. *A importância do ato de ler.* 44ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GONÇALVES, Shirley Brito de Souza; SANTOS, Eliete Correia. *Ensino de leitura em inglês em perspectiva dialógica*. Revista Discursividades – vol.9. n.2 jul-dez 2021. <https://doi.org/10.29327/256399.9.2-4>

JENKINS, Jennifer. *English as a lingua franca in the internacional university. The politics of academic english language policy*. Routledge. Taylor & Francis Group. London and New York, 2013.

_____. *Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca*. Researchgate. Journal de Sociolinguistics, 2015.

LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LACERDA, Noara Pedrosa; XAVIER, Manassés Moraes. *A Leitura e o sujeito leitor em tempos de cibercultura e ciberespaço*. Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE. Universidade federal de Campina Grande – PB. Revista Verbum, v. 12, n. 1, p. 162-177, mai. 2023.

LE GOFF, J. Documento-monumento. In: *Enciclopédia Einaudi. Memória-História, Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1982.

LINO DE ARAÚJO, Denise (org). *A BNCC de Ensino Fundamental – Anos Finais e a proposta para o componente língua portuguesa: um documento caleidoscópico*. Revista Currículo e Docência, vol. 02, nº 02, 2020.

MASCIA, Márcia Ap. Amador. *Leitura: Uma proposta discursivo-desconstrutivista*. In: CARVALHO, Regina Célia de; LIMA, Paschoal (orgs.). *Leitura múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras: São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

MELO, Maria Helena de. *Leitura crítica: uma abordagem em língua estrangeira*. In: CARVALHO, Regina Célia de; LIMA, Paschoal (orgs.). *Leitura múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras: São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

NASCIMENTO, Antônio Naéliton. *Propostas curriculares para o Ensino Fundamental: (Des) continuidades na Transposição Didática do eixo orali-*

dade. Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE. Centro de Humanidades. Universidade Federal de Campina Grande, PB, 2022.

NASCIMENTO, Antônio Naéliton; LINO DE ARAÚJO, Denise. A configuração teórica da produção textual na Base Nacional Comum Curricular: um olhar para a Transposição Didática. *Revista Letras Rosas*. v. 9, n. 2, 2020.

PENNYCOOK, Alastair. Translingual english responses. University of Technology Sydney. *Australian Review of Applied Linguistics*, 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Postcolonial World and Postmodern Identity: some implications for language teaching. *D.E.L.T.A.*, 21: Especial (11-25) Unicamp, Brasil, 2005.

_____. The rigmarole of intelligibility in worl english (es) – or, on making sense of it all or, if you like, making the very idea of inteligente intelligible. *R. Let & Let*. v. 26 n. 2, p. 477-492, Uberlândia, MG, 2010.

SILVA, Maria Dnalda Pereira. *Cultura digital, educação e juventudes. A BNCC do Ensino Médio em foco*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande , PB. 2022.

_____. *A concepção de enunciado na BNCC: possibilidades dialógicas*. Universidade Federal de Campina Grand, PB, 2022.

_____. Tecnologias Digitais e práticas de Linguagens: Para pensar a BNCC do Ensino Médio. *Revista Línguas*, 2022.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenha e poemas*. Organização e tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: 34, 2019.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: B34, 2018.

VILAÇO, Fernanda de Lacerda; GRANDE, Gabriela Claudino. Língua Inglesa na BNCC. In: CÁSSIO, Fernand; CATELLI JR., Roberto. *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

XAVIER, Manassés Moraes. *Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva*. São Paulo: Mentis Abertas, Campina Grande: EDUFPG, 2020.

Recebido em: 31/07/2024

Aprovado em: 19/09/2024

Licenciado por



Lulismo, narrador cambaleante e coro instável em *Inferno Provisório*, de Luiz Ruffato

Lulismo, a groggy narrator and an unstable choir
in *Inferno Provisório*, by Luiz Ruffato

 Vinícius de Oliveira Prusch

Resumo: O trabalho constitui-se de uma adaptação de um dos capítulos da dissertação de mestrado intitulada *Narradores do neoliberalismo brasileiro: João Gilberto Noll e Luis Ruffato*. Tensionando a leitura mais comum do romance, argumenta-se que não se teria exatamente um indireto livre e que a ideia de um coro de falantes populares não daria conta da complexidade do texto. Encontra-se, no lugar disso, um narrador cambaleante e um coro instável e cindido, e essas características são, por fim, lidas à luz do período anterior e, depois, contemporâneo ao lulismo, sendo a posição do subproletariado nesse processo histórico fundamental.

Palavras-chave: Lulismo. Neoliberalismo. Narrador. Literatura contemporânea.

Abstract: This essay is an adaptation of one of the chapters of the thesis entitled *Narradores do neoliberalismo brasileiro: João Gilberto Noll e Luis Ruffato*. Challenging the most common reading of the novel, it argues that there is not exactly an indirect speech there and that the idea of a folk choir does

Vinícius de Oliveira Prusch. Mestre em Letras; doutorando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); pruschviniciuso@gmail.com;

not render a true account of the text's complexity. Instead of this, it is found a groggy narrator and an unstable and partitioned choir, and these characteristics are then read in the light of the period before and during lulismo, being the position of the subproletariat in this historical process vital.

Keywords: Lulismo. Neoliberalism. Narrator. Contemporary literature.

Introdução

O tema das relações entre forma estética e forma social é amplo e vem sendo debatido por autores de alto calibre em nossa tradição crítica. Busco, neste texto, colaborar com esse debate no que diz respeito ao momento do neoliberalismo brasileiro a partir de um romance bastante inusual mas de grande interesse crítico. Para tal, focalizarei a posição do narrador, movimento através do qual também me filio à nossa tradição dialética, especialmente no que diz respeito ao trabalho de Roberto Schwarz (2000) com Machado de Assis.

“Romance composto de cinco volumes, *a priori* independentes, mas que possuem interligações” e que “tenta subsidiar a inquietação do homem brasileiro perante a transformação de uma sociedade agrária para uma sociedade pós-industrial no Brasil atual”, nos termos do próprio autor, Luiz Ruffato (2006, p. 159), *Inferno Provisório* foi publicado entre 1998 e 2011 e recebeu uma “edição definitiva” (Ruffato, 2016, p. 13), reescrita e reestruturada em um volume único, em 2016. Essa será a forma analisada no presente texto, ficando a leitura dos volumes em suas versões originais para uma oportunidade posterior.

Ruffato é de Cataguases, Minas Gerais, nascido em 1961. Tem origem popular, tendo como pai um pipoqueiro semianalfabeto e como

mãe uma lavadeira de roupas analfabeta. Segundo o autor¹, ambos sabiam da importância da educação para o futuro de seus três filhos, mas não havia livros em casa. Conseguiu uma vaga no ótimo Colégio Cataguases pela boa vontade do diretor da escola à época, que o conheceu ao comprar pipocas de seu pai. Lá, fez da biblioteca seu refúgio e começou a ler por conta da bibliotecária e da timidez. O autor ainda não estava consagrado quando começou a escrever os livros que formariam, posteriormente, *Inferno Provisório*. *Histórias de Remorsos e Rancores* é somente seu segundo livro, publicado em 1998, e seu primeiro de prosa. Ruffato havia começado sua carreira literária duas décadas atrás, com o livro de poemas *O Homem que Tece*, de 1979, que já apresenta como temática a classe trabalhadora, mas ainda sem a força de linguagem que vemos no romance em estudo aqui. Manteve um hiato de vinte anos, que claramente trouxe grande avanço estético. Ao mesmo tempo, contudo, a consciência de totalidade de *Inferno Provisório* ou, ao menos, os planos claros de constituição desse todo, parecem vir somente em 2005, após, portanto, *Eles Eram Muitos Cavalos*, de 2001, romance que lhe rendeu grande reconhecimento público, o Troféu APCA e o Prêmio Machado de Assis da Fundação Biblioteca Nacional.

Inferno Provisório, de saída, pode-se perceber que se trata de um projeto não só amplo e de fôlego, mas com pretensões, digamos, realistas bastante claras: acompanhar a formação do proletariado brasileiro a partir da década de 1950, indo do interior de Minas Gerais à cidade grande do Rio de Janeiro e de São Paulo. Diante dele, levanto as seguintes questões, que pretendo responder no presente trabalho: quais as saídas encontradas pelo narrador de *Inferno Provisório* para

1. A principal entrevista consultada, no caso de Ruffato, pode ser encontrada em: <<https://revistas.ufg.br/sig/article/view/44867/25074>>. Visita em 18 out. 2023.

lidar com as tensões que o tempo lhe impõe? Como ele narra o povo, esse que seria, manifestamente, o grande sujeito de suas narrativas? De que tipo de realismo se trata? O inferno em questão é provisório na visão de quem? E por que esse mundo está sendo chamado de inferno? Sem pretensões de esgotar o debate, buscarei apontar possibilidades de leitura ainda pouco exploradas pela crítica.

Um narrador curioso e situações-limite

Nota-se, com pouco esforço, que o tamanho do projeto e as pretensões realistas não exatamente excluem a atomização narrativa, que surge também como marca do livro. Ele é composto, enfim, de pequenos fragmentos, similares a contos, que compartilham personagens e estão ligados entre si, mas cuja estrutura narrativa é relativamente fechada, contendo início e fim dentro de si mesma (ainda que a história de alguns personagens seja retomada em narrativas posteriores à primeira em que aparecem). Se é que se trata de um romance, trata-se de um romance fragmentado, em blocos. E isso tem sido lido por parte da crítica, em veia benjaminiana, como uma forma que rompe com o continuum da história, com a narrativa do progresso, e que constrói a partir de escombros e de fluxos plurais.

Esse movimento certamente está presente e nos ajuda a explicar parte do funcionamento formal do livro. Contudo, é difícil não questionar se ele não estaria, também, relacionado ao contexto neoliberal, em que se torna difícil o próprio projeto realista a que o romance se propõe. Diante da impossibilidade de um romance em seus moldes “clássicos”, a forma se estilhaçaria em pequenos recortes.

E isso poderia ser notado, também e especialmente, na posição do narrador, que, no lugar de uma terceira pessoa estável, apresentaria-

-se em um discurso indireto livre que, para Gabriel Estides Delgado (2019) e outros, adere à linguagem popular e cria uma narrativa plural, nos moldes, poderíamos dizer, do “coro semirreal de falantes populares” encontrado por Spitzer (1956) no romance *Os Malavoglia* (1881), do escritor italiano Giovanni Verga. Trataria-se, assim, de uma linguagem que se aproximaria da “conversa fiada”, e de um narrador que como que sumiria na própria narração, tomando a posição de um deus invisível.

A fim de testar essa aproximação e seguir para outras leituras, observo alguns momentos do livro de Ruffato, a começar pelo trecho inicial de “Uma fábula”, narrativa que abre o romance:

André, André pequeno, Andrezim, parto difícil, até o último respiro a tia Maria Zoccoli suava ao alebrar: dos que chegaram pelas suas mãos e vingaram, o pior, nasceu sentado, embora doessem-lhe quantos inascidos!, abortos horrendos, monstros, aleijados, anjinhos semeando o lado de trás, o das bananeiras, das casas das fazendolas nos derredores de Rodeiro, quantos! Andrezim não, vicejou, quase afadigando de vez a Micheletta velha, mulher efêmera, sempre dessangrada, azul-clara de tanta brancura, atrofiada na cama, doente todo ano, embarrigada, esvaindo a mocidade pelos baixios, vinte anos de gravidezes, um estupor, treze rebentos — oito filhas-mulheres —, espigados, cabelos algodão tão louros, bochechas avermelhadas engordando vestidos de bolinhas, caras apimentadas enchendo calções esgarçados (Ruffato, 2016, p. 17).

Frase longa, que, na versão do livro consultada, toma dez linhas e meia, esse início parece se aproximar, de fato, bastante da fala, e de uma fala popular. “André, André pequeno, Andrezim”: como quem fala e, percebendo que seu interlocutor pode não entender de quem se trata, modifica o modo como lhe faz referência, esse narrador certa-

mente está próximo do “coro semirreal de falantes populares” comentado. A presença de termos como “alembrear”, “vingaram”, no sentido de “sobreviveram”, e “dessaingrada”, ainda, corrobora essa ideia. Com exceção, talvez, de “efêmera” — que, diga-se de passagem, está utilizada de modo curioso: o que quer dizer exatamente? —, sequer notamos que pode haver uma voz letrada a comandar o trecho, que se aparenta bastante ao funcionamento da linguagem que se esperaria da narração de um causo.

A frase posterior, porém, ainda no mesmo parágrafo, inicia-se com: “Prático, o Pai, o Micheletto velho, costumava pascentar os nenéns [...]”. Seguem os termos populares, com “pascentar” no lugar de “apascentar”, mas o narrador em terceira começa a transparecer. Além disso, “o Pai”, em maiúscula, constrói sobre a ideia de fábula indicada no título e, partindo do início aparentemente realista, fixado em um tempo e em um espaço concretos, suspende um tanto a narrativa.

O que se segue é a narração da formação da família Micheletto, numa “barroca enquistada meio caminho de Rodeiro para a serra da Onça” (Ruffato, 2016, p. 17). Voltando à linguagem, percebemos que segue a combinação de fala popular com alguns elementos de uma linguagem mais escolarizada e próxima da linguagem padrão. Nos momentos mais acertados desse conjunto, temos construções como “asas imensas na senjeiteza dos modos” (Ruffato, 2016, p. 18) e “diáspora dos sobrantes” (Ruffato, 2016, p. 21), trechos que produzem poeticidade justamente a partir da combinação dos dois registros. Nos menos acertados, temos falas como “adjuntório feminil” e “sitiou-se na fazendola, homiziado entre os animais” (Ruffato, 2016, p. 21), trechos nos quais parece que não se dá conta de fazer a síntese, e sobra formalidade. Aparecem, ainda, termos como “engenharia”, “obsessão”, “faina convulsiva” (Ruffato, 2016, p. 18), e “infortúnio” (Ruffato, 2016, p. 19), todos de uma lingua-

gem escolarizada, marcando a posição do narrador. Ao mesmo tempo, figuram termos mais ou menos rebuscados que poderiam ser utilizados por pessoas da narrativa, como “industrialar” (Ruffato, 2016, p. 18) ou “apóstatas” (Ruffato, 2016, p. 19) — pensando que se fala na prática de frequentar a igreja, esse segundo se torna possível.

Deixando claro antes de seguir com a argumentação: parece existir um coro, mas o narrador não some, pelo que vimos até então, na narração. Há uma mistura dessas duas coisas. Vejamos como isso se desenvolve no restante das narrativas.

Para além da origem italiana e pobre, mas com alguma posse, e da violência patriarcal evidente no “mito de formação” que a narrativa nos apresenta, fica clara, já nessa primeira história, a presença de uma espécie de liminaridade: André não quer estar onde está, mas também não consegue sair. E a resolução da fábula não é bem uma resolução: o que Salvador fará? Algo ilícito? Seria o início da transformação de André em uma figura mais próxima da de seu pai, que, sabemos, é violentíssimo, muito temido e não matou somente sua filha? Dar ao personagem que nos possibilita esses questionamentos o nome de “Salvador”, certamente, envolve alguma ironia do narrador.

Analisando os “contos” que se seguem, notamos que essa sensação de liminaridade permanece e segue acompanhada da violência e do trauma, enquanto que essa espécie de “fábula irônica” dá lugar a uma busca maior por realismo (no sentido, aqui, de tentativa de representação mais direta de uma realidade social), sem, contudo, levar embora de todo os elementos simbólicos. Em “A mancha”, por exemplo, Marquinho, filho de Bibica, mulher pobre e ex-prostituta, com Antônio Português, dono da Mercearia Brasil, casado e que não assume a criança, morre em frente ao estabelecimento, atropelado. Há um quê de realismo, assim, mas também uma tendência à alegoria. A mancha

de sangue deixada pelo acidente fica lá até que, “quando ninguém mais lembrava do Marquinhos, ela sumiu” (Ruffato, 2016, p. 31), e temos, assim, um retorno parcial ao nível da fábula. Em termos de linguagem, termos como “aturdido” (Ruffato, 2016, p. 25) convivem com palavras como “arrupiou” (Ruffato, 2016, p. 26), mas, de modo geral, uma espécie de meio termo provisório parece ter sido encontrado, e já não encontramos o excesso de formalidade apontado anteriormente.

Já em “Cicatrizes”, vemos seu Miguel, que costumava ganhar a vida usando sua carroça para fazer carretos na Estação, preocupado e insone, sem saber o que fazer agora que somente vagões de minério passariam por ali, e não mais os de cargas diversas que tornavam esse trabalho possível. Descobre, além disso, que tem problemas de saúde, do coração. Começa, porém, a focar no time Botafogo, do Paraíso, onde moram, e, assim, retoma uma paixão de tempos. O final, bastante curioso, focaliza seu filho, Peninha, que, indo urinar em uma das viagens do time, encontra pessoas perdidas perguntando se estão em São Paulo. Temos, assim, mais uma situação de “rua sem saída” e de liminaridade, mas uma que não é de todo perdida, encontrando-se pontos de fuga. A linguagem novamente apresenta tensões entre uma fala mais popular e outra mais escolarizada. Já no primeiro parágrafo, temos tanto “garrou a levantar desoras” quanto “deambulava pelo quintal” (Ruffato, 2016, p. 140). Temos citações diretas que se aproximam de indiretas livres, somente marcadas por maiúsculas. Em “planos anormais bicavam suas ideias, formicida, largar-se no mundo” (Ruffato, 2016, p. 140), o pensamento do personagem insurge-se na fala do narrador, sem qualquer separação e logo depois de um termo como “anormais”. “Desmilinguidos” aparece próximo de “insolucionada”. Além disso, a frase se estende por diversas linhas, ficando até mesmo difícil seguir o que está sendo dito, como se acompanhássemos um fluxo de pensamento.

Temos, como já se pode começar a notar, espécies de situações-limite no centro da maior parte das narrativas. E, em textos como “O segredo” e “O profundo silêncio das manhãs de domingo”, nos aproximamos de personagens que praticam a violência, o que nos lembra a leitura de Antonio Candido (1989), que, em 1979, já falava em uma tendência a textos curtos focalizando atos violentos e diminuindo a distância social que antes existia nas formas estéticas, priorizando a primeira pessoa — ainda que essa última característica não esteja presente aqui, e retornarei a essa questão. Um livro como *Eles eram muitos cavalos*, de 2001, parece aderir mais facilmente e com menos mediações à violência, aproximando-se mais de um Rubem Fonseca, mas também aqui ela está presente. Na primeira narrativa, “O segredo”, “o Professor” pensa na própria morte e delira, após ter, ao que parece, mandado matar a si mesmo depois de não conseguir quem matasse Silvana, filha de sua empregada doméstica falecida, que vivia com ele e se tornou um problema depois de ele ter lhe contado um segredo e de ter sido pego por ela a espiando enquanto tomava banho. Ele imagina um grande julgamento no qual a cidade inteira fala contra ele e, por fim, é colocado em uma cruz. Tudo nos é narrado como que em flashes fora de ordem cronológica, o que torna difícil saber exatamente o que está acontecendo, e o que é realidade e o que imaginação. O “conto” é mais comprido que o padrão do livro, e o personagem principal tem origem pobre, mas conseguiu chegar a uma posição social confortável, ainda que, segundo o próprio, isso somente tenha lhe trazido infelicidade. Não temos, aqui, a tensão linguística que temos acompanhado, o que pode ser explicado justamente por essa posição social mais alta do protagonista: a linguagem é constantemente escolarizada. E temos também um grande trecho entre aspas — nunca fechadas — no qual o próprio personagem nos fala, relembrando seu passado pobre no que talvez seja o segredo de que fala o título e o final do livro.

Em “O profundo silêncio das manhãs de domingo”, Baiano, um faz-tudo sem emprego fixo, analfabeto e pai de Cláudio, menino estudioso, mata o filho afogado e se enforca depois de ser deixado pela esposa. Novamente convivem uma linguagem mais escolarizada e outra menos, aparecendo tanto termos como “apoplético” (Ruffato, 2016, p. 166), quanto outros como “desensofrido” (Ruffato, 2016, p. 165). Construções mais poéticas, como a do título ou “borrado pela névoa branca que cobria o mundo” (Ruffato, 2016, p. 164), privilegiam a norma culta.

Com o decorrer do livro, porém, esse tipo de trama, que gira em torno da violência, torna-se menos frequente, enquanto que passam a dominar narrativas de rememoração em que o presente parece um tempo esvaziado e, com relação ao passado rememorado, imperam a melancolia da impossibilidade do retorno, da solução das tensões que ficaram irresolvidas e também da melhora de vida, tendo a esperança, aparentemente, se desfeito e ficado lá atrás. São exemplos disso “Carta a uma jovem senhora”, “Haveres” e “Vertigem”. São narrativas em que aumenta o distanciamento com relação à violência e ao choque do trauma, restando uma desilusão com a vida e com o mundo.

Em “Carta a uma jovem senhora”, Aílton tenta escrever uma carta para Laura, por quem foi apaixonado e nunca conseguiu esquecer. Tenta contar isso e também dizer que encontrou Jacinto, antigo namorado dela, e que descobriu que ele mentia que estava viajando pelo mundo. Diz que gastou a “vida tentando encontrar algo que se perdeu lá atrás e que nem mesmo sabia o que era” (Ruffato, 2016, p. 276), e que não encontrou, “em momento algum, nada que me interessasse de verdade” (Ruffato, 2016, p. 277). Joga fora, porém, todas as cartas que começa e, por fim, rasga o papel com o endereço e o telefone da moça. A linguagem é equilibrada, sem muitos termos de fala popular

e, ao mesmo tempo, sem palavras rebuscadas demais. Casos fora da curva são sutis, como “não conformo”, no lugar de “não me conformo” (Ruffato, 2016, p. 277). Além disso, sem muito friso, temos momentos de indireto livre, como em “não é isso ainda...”, por exemplo, que vem logo depois de um “Não...” em itálico, marcando ser um pensamento (Ruffato, 2016, p. 273).

Em “Haveres”, dona Juventina vive solitária, sem a presença dos filhos e com vontade até mesmo de voltar com o ex-marido para viverem a velhice juntos, não fazendo isso por conta da opinião alheia. A tensão entre fala popularesca e termos rebuscados retorna, convivendo palavras como “indeláveis” e “abnegado” com “come-dorme” e “escarafunchava” (Ruffato, 2016, p. 290). É como se, tão logo o narrador se aproxima da linguagem popular, esse movimento tivesse de ser contrabalanceado por um movimento contrário. Apesar disso, algumas escolhas linguísticas distinguem-se por um motivo diverso nessa narrativa: em “a vista desajuda” (Ruffato, 2016, p. 289), “seus haveres” (Ruffato, 2016, p. 290) e “opressão no peito” (Ruffato, 2016, p. 291), temos uma mistura curiosa de linguagem requintada e popular, quase como hiper-correções a transbordarem do pensamento da protagonista para a fala do narrador, em um sutil e intrincado jogo de linguagem que se aproxima mas talvez não seja exatamente um indireto livre. Que “haveres” dê nome à narrativa certamente nos indica que algum nível de consciência dessas escolhas está presente no escritor, ainda que não se possa (e talvez seja, na verdade, desnecessário) precisar qual. Retornarei a essa questão do indireto livre mais tarde.

Em “Vertigem”, Amaro, já de idade, separado e longe dos filhos, volta ao Beco do Zé Pinto, onde morava, em busca de pistas sobre onde estaria Margarida, mulher de quem gostava. Sofrendo de uma vertigem que os médicos não conseguem explicar, tem crises constantes.

Acaba encontrando Margarida internada em um hospital, sofrendo “dos nervos”. Ela, primeiramente, pensa se tratar de um homem que chama de Ferreira, provavelmente seu marido já falecido, e, quando percebe não ser ele, começa a gritar por socorro. Mais uma vez, as escolhas linguísticas cambaleiam entre o rebuscado e o popular, indo o popular um pouco menos longe que em outras narrativas. Termos como “circunvaguem” (Ruffato, 2016, p. 314) e “intangível” (Ruffato, 2016, p. 315) fazem par a construções como “mais pior” e “picumãs amorregados no teto” (Ruffato, 2016, p. 315). Já construções poéticas, aqui, são feitas em linguagem mais cotidiana, como em “o visgo do passado impregnando sua roupa” (Ruffato, 2016, p. 314) e “descendo o poço escuro do antes”.

Voltando à voz narrativa mais geral do romance, é, certamente, digno de nota o fato de que existe somente uma história com narrador propriamente em primeira pessoa em todo o livro: “O ataque”, em que o narrador é um menino que, no verão de 1972, pensa ouvir no rádio que a cidade de Cataguases seria bombardeada em fins de dezembro pelo exército alemão, sendo diagnosticado com esquizofrenia, largando a escola e passando a cavar um buraco debaixo de sua cama. “Aquário” é a única outra narrativa que chega perto disso — mais perto que a já comentada “O segredo”, em que uma primeira pessoa aparece entre aspas. Nela, seguimos Carlos e sua mãe Nica em uma viagem de carro de Cataguases a Guarapari, e é como se o narrador em terceira dividisse a voz com Carlos: acompanhamos a viagem em terceira pessoa e as memórias de sua vida em primeira, entre parênteses. Seu pai, que era violento e batia em sua mãe quando ele era criança (o mesmo pai de “Aquele Natal inesquecível”, inclusive; sabemos graças ao nome dos irmãos de Carlos), acaba de morrer, e ele decide levar a mãe para passear, com algum esforço no convencimento. Por meio de suas me-

mórias e dos diálogos com ela no carro, descobrimos que sua história ecoa a de vários outros personagens do livro, uma vez que, jovem, deixou Cataguases em direção a São Paulo, pedindo carona. Alcança uma posição social um pouco melhor que a dos pais, trabalhando em uma oficina de autopeças, casa-se com a filha do seu chefe, tem um filho com ela e, percebendo-se um estorvo, longe do parceiro ideal — “Mariana precisava de ter a seu lado alguém que entendesse a vida como um empreendimento, não eu, que me surpreendia só em saber que meu coração ainda pulsava” (Ruffato, 2016, p. 258), diz —, vai embora para nunca mais ver os dois.

Observando os dois casos, certamente surpreende a distância entre eles, parecendo difícil encontrar um denominador comum que explicasse a primeira pessoa. Vejamos mais de perto como se dá a narração de “O ataque”, focalizando o trecho final da história:

Com uma talhadeira, demarquei no cimento debaixo da minha cama um quadrado de quarenta centímetros. Com a cavadeira, alimentei o buraco. De começo, explodiram calos de sangue, o serviço só avançando guiado pelas mãos mumificadas; à noite, latejavam os músculos, incendiava a cabeça, enjoava o estômago, roíam os rins, rilhavam os dentes. [...] Quando reparei os dois metros de fundura, empunhei um enxadãozinho e cavuquei lateralmente, dia e noite, endiabrado, corpo bobo, maquinal, até esculpir um aposento pequeno, metro e vinte de altura, hum de largura, hum de comprimento. Aí, a enfeitação: calços de madeira para amparar o teto, taubas para forrar o chão, uma extensão de força, meu colchão de capim, meu trabesseiro de pena. Uma tampa de latão cerrava a boca do buraco.

Na folhinha, dezembro dobrado ao meio (Ruffato, 2016, p. 156).

Misturando termos como “mumificadas” e “maquinal” com “taubas” e “trabesseiro”, grafados com marcação de pronúncia popular ou po-

pularesca, a narração mais confunde que resolve a posição do personagem. E, para além desses termos que, aparentemente, não fecham, a narrativa nos soa muito sóbria e verossímil, de modo que chegamos a nos perguntar se o narrador não teria, de fato, ouvido o que pensou ouvir (algo, talvez, à moda da transmissão de Guerra dos mundos nos Estados Unidos de 1938 pela rádio CBS, que teria assustado muitas pessoas, pensando que se tratava de uma invasão alienígena real). Mas o caso é que a única narrativa totalmente em primeira pessoa do livro vem de um narrador não confiável.

Com “Aquário” as coisas são bastante diferentes. Trata-se de uma das narrativas de rememoração citadas anteriormente, em que poucas ações ocorrem no presente e o foco está nas tensões e problemas do passado, que o inundam. Mas, novamente, o narrador em terceira compartilha a história com a voz de Carlos, da qual não temos motivos para duvidar mais que da sua. É claro que se poderia “resolver” a questão dizendo se tratar, simplesmente, de uma entrada do narrador em terceira na consciência de Carlos, que está rememorando sua vida. Mas isso resolveria, de fato, muito pouco, porque a entrada do narrador na consciência de um personagem é algo que acontece diversas vezes no livro, sem que se passe, como ocorre nesse caso, a uma primeira pessoa constante.

Temos, assim, um narrador cambaleante no livro. É como se a inteligência ficcional reavaliasse, seguidamente, a própria posição e distância em relação aos indivíduos narrados, modificando o foco, a profundidade de campo e a alternância entre objetiva e subjetiva. E a subjetiva de fato parece nunca ser possível: na única instância em que ela tenta se apresentar, não sabemos se podemos ou não confiar no narrador, e é possível até mesmo que parte das palavras venham da voz do narrador em terceira, que, à primeira vista, estaria ausente ali.

E para nós, leitores, isso se traduz em uma certa sensação de vertigem na transição de uma narrativa para outra, já que não podemos esperar que a posição do narrador se mantenha a mesma. Em muitos casos, além disso, essa vertigem não se apaga mesmo no interior de uma única narrativa, como é o caso de “O ataque”, mas também da já citada “O segredo”, em que somos aproximados da paranoia e do delírio do protagonista antes de conhecer os fatos que o levaram até aquela situação — e nem mesmo chegamos a conhecer esses fatos de todo, já que não sabemos exatamente qual o segredo.

Retomando a ideia do coro de falantes populares, enfim, podemos dizer que sim, ele existe aqui, como já foi dito de início, mas sua existência parece estar tensionada por todos os lados. Para começar, os personagens do livro não chegam exatamente a constituir um coletivo real. Partilham vivências, explorações e traumas, mas alguém sempre quer ir embora, construir vida em outro lugar e, mesmo quando realmente vai, raramente consegue se estabelecer e encontrar felicidade no interior de outro grupo de pessoas. Abundam famílias e amizades desfeitas e, se algo se mantém sempre contínuo, é, certamente, o sentimento de isolamento e de solidão. Em segundo lugar, o recém explorado narrador cambaleante, que, mais que manter uma relação permanente e invariável com a voz desse coro, como que gira em seu entorno, procurando a melhor combinação linguística e a melhor forma de enquadrá-lo, que nunca chega. Por fim, a atomização no presente traumático ou na dupla presente esvaziado/passado de tensões irresolvidas apresentam também um impasse.

Indireto livre?

Ainda sobre esse narrador cambaleante e sua relação com o coro, vale comentar mais detalhadamente a mistura entre fala escolarizada e fala popular que venho apontando e o fato de que, como afirmado anteriormente, ela não chega a constituir exatamente um indireto livre, existindo algumas diferenças de importância. Para Mikhail Bakhtin (2006, pp. 181-2), no indireto livre ouvem-se “ressoar as entoações de duas vozes”, herói e autor (narrador) se exprimem conjuntamente. Existe uma identificação do narrador ao herói, ao mesmo tempo em que ele conserva sua posição autônoma, não se dissolvendo completamente em sua atividade mental (Bakhtin, 2006, p. 191). Misturam-se empatia e distanciamento (Bakhtin, 2006, p. 195).

Para Franco Moretti (2003, p. 27), o indireto livre se torna “uma espécie de quintessência estilística do romance europeu” no século XIX, o “século sério”. Ele tende a aparecer em momentos próximos a grandes reviravoltas narrativas e a representar “a voz do contrato social firmado, a voz do indivíduo socializado” (Moretti, 2003, p. 29). O jogo já está ganho, a voz do indivíduo já foi adestrada, e, assim, não há mais necessidade de didatismo. O indireto livre, pode, assim, deixar “um espaço livre à voz individual [...] mas ao mesmo tempo mistura e subordina a expressão individual ao tom abstrato e suprapessoal do narrador” (Moretti, 2003, p. 29).

Para James Wood (2017, p. 11), por sua vez, com o indireto livre nós “vemos as coisas através dos olhos e da linguagem do personagem, mas também através dos olhos e da linguagem do autor [narrador]. Habitamos, simultaneamente, a onisciência e a parcialidade”. Interessante para nós, especialmente, são os casos que o autor aponta

de indireto livre quase invisível ou inaudível, como no exemplo “Ted olhava a orquestra por entre lágrimas idiotas” (Wood, 2017, p. 10), em que apenas a escolha da palavra “idiotas” indica que a perspectiva do personagem está posta. Outro exemplo de interesse é “Era a mesma sensação de segurança que lhe inspirava Clara Matilda, a qual estava no céu e, no entanto — constrangedoramente —, também estava em Kensal Green, onde elas duas foram ver sua pequena e mal-amanhada sepultura” (Wood, 2017, p. 12), onde o “constrangedoramente”, segundo Wood, é da personagem Maisie, uma criança. Interessante também é aquilo que o autor chama de “estilo indireto livre não identificado”, caso que se aproxima do coro de falantes populares que temos comentado, no qual a voz de um ou mais de um personagem se apodera silenciosamente da narração em terceira pessoa.

Começando por Bakhtin (2006), podemos constatar que ressoam, sim, nos casos que tenho apontado em *Inferno Provisório*, as entoações de duas vozes (ou mais). Não sei se se pode dizer, contudo, que o narrador conserva sua posição autônoma. O que parece ocorrer é que a própria posição do narrador se constitui a partir da integração de parte do vocabulário popular ao seu vocabulário. Não é exatamente (ao menos não sempre) que o personagem fale dentro da voz do narrador, mas sim que a própria voz do narrador se modifica na tentativa de englobar esse personagem.

No caso da leitura de Moretti (2003), notamos que não se trata, em *Inferno Provisório*, da voz de um contrato social firmado. Justamente o que não está disponível ao narrador é um contrato firmado. Ele se esforça, na verdade, por estabelecer um contrato, somente conseguindo contratos temporários, provisórios, o que acaba por desfazer, é claro, a própria ideia de contrato. Mais que subordinar a expressão individual dos personagens ao seu tom abstrato e suprapessoal, o narrador mol-

da esse tom abstrato e suprapessoal às suas vozes, tornando-o, assim, menos abstrato e suprapessoal.

Já com Wood (2017), mesmo o “estilo indireto livre não identificado” não dá conta do que acontece no romance de Ruffato, já que a voz dos personagens não se apodera de todo da voz em terceira, mas sim essa voz em terceira se molda à deles de maneira parcial e provisória, em mutação permanente.

A literatura sobre o indireto livre, assim, não consegue explicar Inferno Provisório. Talvez se pudesse argumentar que temos, nesse caso, algo próximo, ainda que diverso, do “estilo indireto livre não identificado” de James Wood, mas não parece ser exatamente esse o caso. Já que o fato de interesse é justamente o quanto a voz narrativa tateia uma linguagem que ela não parece ser capaz de encontrar, creio ser de algo diverso que se trata.

Lulismo

Passo, nesse momento, ao contexto de produção do livro e à relação entre ambos, a fim de explicar melhor por que ocorre o que ocorre no romance. Temos como fundamental, nesse sentido, o lulismo, que substitui a força de agregador político anti-sistêmico que o PT tinha até então por um programa de governo com suas forças, mas também com suas contradições.

Lendo as coisas no calor do momento, primeiro no início do Governo Lula e depois no início do seu segundo ano, Ricardo Antunes (2005) parte do contexto de recuo das lutas sociais, que levam o PT a fazer concessões. Ele fala em “transformismo” (2005, p. 165), em manutenção do projeto de desertificação neoliberal, da política de des-

truição do mundo produtivo e da financeirização, chegando a comparar PT e New Labour.

André Singer (2012), por sua vez, escrevendo após a eleição de Dilma Rousseff, resiste a caracterizar o Governo Lula como neoliberal, defendendo tratar-se nem disso nem de um reformismo forte, mas de um reformismo fraco. Para ele, o lulismo pode ser compreendido como o encontro da liderança de Lula com a fração de classe do subproletariado, entendida como a parte do proletariado que se constitui como sobrepopulação trabalhadora superempobrecida, com origem na escravidão. Justamente por conta desse encontro, o lulismo existiria “sob o signo da contradição” (Singer, 2012, p. 7), já que é do interesse do subproletariado e daquilo que Singer chama de “alma do Anhembi”, aquela que domina no interior do partido a partir da “Carta ao povo brasileiro”, a redução da pobreza sem a ruptura da ordem. Incapaz de organizar-se por si mesma, essa fração de classe depende da solução pelo alto por uma autoridade forte como a de Lula.

Para Singer, ainda, a eleição decisiva em termos de lulismo seria a de 2006. Antes disso, o partido já havia crescido em 2002, mas ainda tinha mais eleitores entre as classes mais altas do que entre as baixas. Em 2006, com o mensalão, os eleitores das classes altas deixam o partido de lado, e a popularidade entre os de baixo se confirma. Assim, dá-se uma polarização política entre ricos e pobres, que substitui aquela entre direita e esquerda e cria um ponto de fuga à luta de classes.

Se, por um lado, a avaliação de Singer parece positiva demais quando levamos em conta, por exemplo, a ideia de Davidson (2016) de um “neoliberalismo social”, ou a de Olsen (2019) do reencantamento do setor público combinado com um tratamento do cidadão como consumidor, por outro lado, é certo que ele tem razão ao apontar para a existência, no lulismo, de uma “combinação *sui generis* de mudança e ordem” (Sin-

ger, 2012, pp. 83-4). Se o lulismo foi neoliberal, em outras palavras, também é verdade que ele traz algo novo ao jogo. Além disso, como o próprio Singer pontua, o subproletariado cresceu nos anos anteriores a Lula, e talvez possamos até mesmo afirmar que os “sujeitos-dinheiro sem dinheiro” de Kurz (1992) se confundem com esse subproletariado, e que, sendo assim, o lulismo parece surgir como resposta não só a um elemento histórico do Brasil com origem na escravidão, mas também justamente a um problema criado pelo neoliberalismo.

Analisando o mesmo período, Laura Carvalho (2018) encontra “um pouco de sorte e alguns acertos” (p. 10). Da sorte, é parte central a demanda chinesa pelas commodities. Já entre os acertos estão os pilares da distribuição de renda, do acesso ao crédito e dos investimentos públicos em infraestrutura física e social. Estariam aí as bases do chamado “Milagrinho” de Lula. A transferência de renda, a valorização do salário mínimo e a inclusão da base da pirâmide ao mercado de consumo levou à expansão de setores que demandavam mão de obra menos qualificada, a participação dos serviços no PIB cresceu, e os trabalhadores menos qualificados ganharam poder de barganha. Houve endividamento das famílias, mas, como também houve incremento da renda e do emprego, ele não foi tão grande, ao menos até que a economia começou a desacelerar. O governo pôde pagar, em 2005, os empréstimos do FMI, passando a acumular reservas internacionais. A inflação pôde ser controlada, facilitada pela baixa do dólar. A crise de 2008-9 foi sentida, havendo contração do crédito, queda no preço das commodities e desvalorização do real em relação ao dólar, mas, já no segundo trimestre de 2009, o crescimento da economia retornou, graças ao modelo em vigor, que dava força ao mercado interno.

Mas Laura Carvalho também vê limites no Milagrinho. A indústria não foi protagonista, tendo ocupado esse lugar o setor de serviços. A

demanda maior por produtos industriais foi atendida especialmente por produtos importados. A apreciação excessiva do real prejudicou o desenvolvimento de novos setores industriais e a diversificação de nossa estrutura produtiva. A valorização dos salários transformou-se em uma inflação de serviços, causando uma resposta negativa dos trabalhadores do meio da pirâmide, cujos salários cresciam menos, que acabariam por apoiar o impeachment de Dilma anos depois. Não houve queda na parcela da renda apropriada pelo 1% mais rico do país, tendo a renda do capital crescido ainda mais que a dos trabalhadores. Manteve-se, além disso, o sistema tributário gerador de desigualdades.

Para além disso, é interessante notar que o acesso ao consumo para a grande massa do subproletariado talvez propicie, pela primeira vez, a possibilidade de que a lógica do consumidor soberano (Olsen, 2019) opere em solo brasileiro. Nesse sentido, apesar dos elementos do lulismo que contrastam com o neoliberalismo propriamente dito, temos um aprofundamento de certos elementos do funcionamento da ordem neoliberal. Nesse sentido, o lulismo poderia ser lido como um daqueles movimentos recuperadores do qual fala Robert Kurz (1992), que modernizam países ainda atrasados e que são possíveis justamente porque ainda há o que modernizar.

Retornando a Carvalho, nos interessa, ainda, sua leitura do período Dilma. Para a autora, a presidente governou a partir da “agenda da Fiesp”, deixando de lado os pilares do Milagrinho de Lula e focalizando a redução dos juros, a desvalorização do real, a contenção de gastos e investimentos públicos e “uma política de desonerações tributárias cada vez mais ampla, além da expansão do crédito do BNDES e o repasse das tarifas de energia” (Carvalho, 2018, p. 59). A centralidade do mercado interno e do consumo deram lugar ao mercado externo e aos investimentos, e isso justamente em um período de crise dos países da

periferia europeia, o que tornava o cenário ruim para essas decisões. Com o objetivo de controlar a inflação, instrumentos microeconômicos como a intervenção nos preços administrados passaram a ser utilizados. Mesmo com todas as tentativas de incentivar o investimento privado, ele não cresceu, tendo as desonerações fiscais servido apenas como uma forma de transferência de renda para os mais ricos. Com a demanda em baixa e a dificuldade de cumprimento dos seus objetivos financeiros, não fazia sentido para as empresas investir mais. Além disso, serviços de atendimento ao público, como rodovias, ferrovias, portos e aeroportos passaram para as mãos da iniciativa privada. Em resumo, se a caracterização do governo Lula como neoliberal encontra alguns limites, o governo Dilma parece desfazê-los, e a tal ponto que o adjetivo de neoliberalismo social talvez caia como uma luva para a presidente.

Já em termos de contexto mais direto de Inferno Provisório, na São Paulo de 1998 a 2012 temos uma série de governadores e prefeitos. De 1995 a 2000, governa Mário Covas, do PSDB; de 2001 a 2005, Geraldo Alckmin, também do PSDB; durante o ano de 2006, Cláudio Lembo, do PFL; de 2007 a 2009, José Serra, do PSDB; durante 2010, Alberto Goldman, também do PSDB; e de 2011 a 2018, novamente Geraldo Alckmin. Já na prefeitura temos, de 1997 a 2000, Celso Pitta, primeiro do PPB e, depois, do PTN; de 2001 a 2004, Marta Suplicy, do PT; durante o ano de 2005, José Serra, do PSDB; e de 2006 a 2012, Gilberto Kassab, primeiro do PFL, depois, do DEM, e, por fim, do PSD.

Interessante lembrar que a região Sudeste do Brasil, região em que se encontra São Paulo, e especialmente por conta dessa cidade, foi responsável por aproximadamente 59% do PIB do Brasil entre 1985 e 1998 (Medina; Silva, 1999). Isso justifica, certamente, a centralidade que São Paulo acaba tendo para a vida das pessoas de um lugar como Cataguases, cidade de origem de Ruffato e também espaço central em suas narrativas.

Sobre Cataguases, inclusive, o próprio Ruffato retoma elementos fundamentais da sua história em livro focado na revista Verde, editada entre 1927 e 1929 e de importância para a consolidação do modernismo brasileiro (Ruffato, 2022). Na virada do século XIX para o século XX, a economia cafeeira de Cataguases começa a decair, o que leva a elite financeira local a se reinventar e passar a se concentrar na produção de algodão, transformando Cataguases em um centro fabril de importância. Com a implantação da energia elétrica em 1908, a indústria cresce e o proletariado surge, organizando-se na Liga Operária a partir de 1906.

Posição do narrador e lulismo

Ora, Inferno Provisório se apresenta como uma retomada ficcionalizada da formação do proletariado brasileiro, o que faz sentido nessa relação com Cataguases; boa parte de seus personagens, contudo, pode ser facilmente identificada como subproletária. São pessoas que vivem como a hora permite, sem emprego fixo ou com empregos nos quais não só não se veem possibilidades de crescimento, mas se sabe que sumirão num futuro próximo. E aqueles que conseguem alcançar uma posição um pouco mais confortável têm famílias ou amigos que, em sua maioria absoluta, não tiveram a mesma sorte. Não surpreende, assim, a instabilidade do coro de vozes populares. E tampouco surpreende a posição cambaleante de nosso narrador: em um tempo em que, primeiro, imperam políticas neoliberais, mas, ao mesmo tempo, a tomada de uma direção diferente com relação a elas parece possível para a esquerda organizada, e, depois, os interesses do subproletariado são englobados por um projeto político, deixando-se, contudo, a primeira possibilidade de lado, estranharia-se uma narrativa do (sub)

proletariado brasileiro que mantivesse uma posição narrativa constante. Uma relação equilibrada entre narrador e coro popular, presumindo-se que não se trate de uma forma fundamentalmente ideológica, no mal sentido do termo, decerto só é possível se a proximidade/distância real, na materialidade histórica, entre intelectualidade e “povo” envolve uma constância.

No caso de *Inferno Provisório*, o narrador em terceira, representante de uma intelectualidade de esquerda, narra um inferno cuja provisoriedade ele mesmo parece ora crer real, ora não. E, sejamos francos, pode muito bem ser que parte do coro semirreal do livro (falar na parte de um coro já é uma contradição em termos, mas a contradição, nesse caso, é posta pela própria relação narrativa/matéria narrada) chame sua situação de “inferno”, mas o termo “provisório” é desse narrador.

Nesse sentido, narrativas como “Vertigem” ganham uma significação mais expressiva quando analisadas em vista do todo do livro. Nela, tanto a vertigem que o protagonista sente e que os médicos não entendem quanto a loucura da mulher que ele busca talvez sejam expressão de um sentimento mais geral de mal-estar que, em alguns momentos, coagula-se. Em vista da impossibilidade de estabelecimento de uma síntese definitiva ou mesmo durável por parte do narrador, o mais apropriado parece ser justamente a manifestação de um desconforto, sentimento que a voz representante de uma intelectualidade de esquerda consegue compartilhar com o coro popular.

De modo similar, tanto em “Vertigem” quanto em “Carta a uma jovem senhora”, talvez a busca sem sucesso pelo ser amado expresse um sentimento mais geral de solidão e de isolamento social. A dificuldade do protagonista de “Carta a uma jovem senhora” de escrever para a mulher que ama, ainda, pode ser uma espécie de sedimento da dificuldade de síntese do narrador do romance como um todo. Diante da

dificuldade de encontrar uma voz, a narração de um personagem com dificuldade de escrever torna-se um meio lógico de enunciação.

Assim, o livro termina com “Outra fábula”, que, diferentemente da primeira, parece bastante realista e também bastante distante do coro, narrando com grande proximidade de foco a situação de Luís Augusto, que já havíamos conhecido em narrativa anterior e que agora é um dos que “subiu na vida”, mas a custa de suas relações e de qualquer sensação de pertencimento a uma coletividade. Terminando antes de adentrar, narrativamente, o período lulista (formalmente, como vimos, ele está no livro), o último parágrafo do romance é o seguinte:

Imerso entre milhares de calções e camisetas numeradas, sob um calor de mais de trinta graus, aguardando o sinal para o início da largada da Corrida de São Silvestre, na tarde do último dia de 2002, tudo, tudo isso Luís Augusto buscava esquecer (Ruffato, 2016, p. 406).

Para além da posição de classe do subproletariado no interior do processo de neoliberalização brasileiro, desse modo, também nos interessa, na interpretação do romance, aquilo que Cynthia Cruz (2021) chamou de “melancolia de classe”: o sentimento de não mais pertencer à classe de suas origens, mas de também não pertencer inteiramente a nenhuma outra. Esse sentimento persegue os personagens do romance de Ruffato, sempre presente. Por mais que se consiga o que se espera (mudar-se, subir na vida), nada parece suficiente, e o passado ainda parece, apesar de tudo, melhor que o presente.

Apesar disso, não deixa de surpreender a visada histórica de fôlego do romance. Vemos personagens surgirem e ressurgirem em momentos diversos de sua vida, formando, apesar de tudo, um tipo de totalidade. Rever os mesmos lugares (o Paraíso, o Beco do Zé Pinto, o Cine Edgard)

nos causa uma sensação de mundo conhecido, de realidade palpável. Acompanhamos a conversão de alguns à religião evangélica, a mudança de outros, deixando suas origens pobres em direção aos centros urbanos, e, ainda, as situações sem saída encontradas por outros.

Se existe uma força fazendo efeito no sentido de dificultar o realismo no romance, assim, existe outra no sentido de possibilitá-lo ao menos em parte, ao menos em uma forma embotada. A combinação de neoliberalismo com esquerda forte, primeiro, e, depois, lulismo, cria o chão histórico para essa combinação curiosa. Combina-se a visão de vidas inteiras com a frequente construção que embaralha os acontecimentos no tempo, dificultando a compreensão. O realismo forma a fotografia, mas algo esfumaceia os rostos e os lugares.

Em termos dos limites do realismo do romance, a propósito, vale comentar “Zezé e Dinim”. Não é interessante que a narrativa mais formalmente *sui generis* do livro, construída a partir de blocos de texto colocados lado a lado, cada um construindo a história de um dos protagonistas, ambos sendo narrados desde o nascimento, seja também a única narrativa em que lidamos com a ilegalidade? E não é interessante, também, que essa seja a última narrativa do livro antes de “Outra fábula”? Apesar de o romance falar no aumento da violência urbana em alguns momentos, e de indicar que, conforme o tempo passa, o Beco do Zé Pinto se torna um ambiente onde vivem pessoas ainda mais marginalizadas que seus antigos moradores, não temos outros protagonistas que possam ser identificados como bandidos. Temos crimes, é claro (assassinatos, inclusive), mas não a bandidagem propriamente dita. E é interessante que se tratem, em “Zezé e Dinim”, de “bandidos falhados”, que cometem um crime e logo vão para a cadeia. A ilegalidade parece ser o limite da voz narrativa do romance. Os diferentes níveis de combinação de fala escolarizada e fala popular, com

diferentes distâncias entre si, não parecem capazes de lidar com isso. Até mesmo a loucura parece mais fácil de abarcar. Quando ela aparece, o narrador precisa narrar a vida inteira dos personagens, deixando para o crime um espaço ínfimo de texto. Além disso, ele precisa recorrer a referências musicais externas à diegese do “conto” para abarcar a história. Apesar disso, a bandidagem parece, ao mesmo tempo, ser uma das conclusões lógicas da narrativa, aparecendo como aparece, logo ao final de (quase) tudo.

Conclusão

Busquei defender, em resumo, que existe uma posição cambaleante do narrador em *Inferno Provisório*. Ele tenta constantemente se aproximar do coro de falantes populares, sem nunca encontrar uma síntese perfeita. Isso li à luz do lulismo, que tem uma relação próxima mas tensiva com o subproletariado. Em outras palavras, a posição do narrador de Ruffato é análoga à posição de Lula, ao menos em alguns sentidos. Em mais sentidos ainda, ela é análoga à posição da intelectualidade de esquerda do país, que tem interesse em dialogar com o subproletariado mas o encontra em posição difícil. Ruffato, enfim, deu vazão, em sua obra, a uma tensão histórica real.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil* (Collor, FHC e Lula). 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

ARANTES, Paulo Eduardo. *Sentimento da dialética na experiência intelectual brasileira: dialética e dualidade segundo Antonio Candido e Roberto Schwarz*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). Discurso Indireto Livre em Francês, Alemão e Russo. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CANDIDO, Antonio. *A nova narrativa*. In: *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989, pp. 199-215.

CARVALHO, Laura. *Valsa brasileira: do boom ao caos econômico*. 1^a ed. São Paulo: Todavia, 2018.

DAVIDSON, Neil. *Crisis neoliberalism and regimes of permanent exception*. In: *Critical Sociology*, v. 43, n. 4-5, ago. 2016.

DELGADO, Gabriel Estides. A construção do narrador em *Inferno provisório*, de Luiz Ruffato: aderência programática ao Outro representado. In: *Fronteiras - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP*, n. 22, julho de 2019, pp. 23-39.

HAUCK, Marcelo Antonio Ribas. *Migrações geográficas e textuais em Inferno Provisório*, de Luiz Ruffato. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 151. 2013.

JAMESON, Fredric. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Tradução de Maria Elisa Cevasco. 2^a ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Mapeamento cognitivo. In: *Revista Porto Alegre*. Tradução de Gabriel Tupinambá e Luisa Marques. 29 de julho de 2021. Disponível em: <<http://revistaportoalegre.com/mapeamento-cognitivo/>>. Visita em: 04 set. 2023.

KURZ, Robert. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Tradução de Karen Elsabe Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MEDINA, Mérida Herasme; SILVA, Antonio Braz de Oliveira. *Produto Interno Bruto por Unidade da Federação — 1985-1998*. Brasília: Ipea, out. 1999.

MORETTI, Franco. *O século sério*. Tradução de Alípio Correa e Sandra Correa. In: *Novos Estudos CEBRAP*, N.º 65, março 2003, pp. 3-33.

OLSEN, Niklas. *The Sovereign Consumer: A New Intellectual History of Neoliberalism*. Londres: Palgrave Macmillan, 2019. (Consumption and Public Life)

PELLEGRINI, Tânia. A refração do realismo em Luiz Ruffato: um inferno permanente. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 59, 2020.

RUFFATO, Luiz. *A revista Verde, de Cataguases: contribuição à história do Modernismo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

_____. *Inferno Provisório*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. O que é Inferno Provisório. In: *Verbo de Minas: Letras*, vol. 6, n. 10, 2006, pp. 159-161.

SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2000.

SINGER, André. *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SPITZER, Leo. A originalidade da narrativa de Os Malavoglia. In: *Revista Belfagor*, volume XI, fascículo 1, páginas 37-53, 1956. Versão traduzida por Heloisa Netto em 2013 e revisada em 2019.

WOOD, James. *Como funciona a ficção*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: SESI-SP Editora, 2017.

Recebido em: 26/01/2024

Aprovado em: 29/08/2024

Licenciado por



A tradução literária no aprendizado de espanhol, lingua estrangeira – ELE

Literary translation in learning Spanish, a foreign language – ELE

 Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues

Resumo: Este estudo objetivou analisar o uso da tradução literária para o aprendizado de língua espanhola. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de análise quanti-qualitativa. Na primeira parte, a investigação apresenta a discussão sobre a tradução no ensino de idiomas. Nela, são apresentados, entre outros, os estudos de Romanelli (2009) sobre a tradução como ferramenta na aprendizagem de idiomas. Na segunda parte, é descrita a metodologia, dividida em quatro partes: 1) perfil do público da experiência; 2) gênero literário utilizado; 3) tipo de tradução abordado; 4) observações pedagógicas da prática tradutória. Entre suas conclusões, a pesquisa reflete que a tradução literária deve ser incorporada nos cursos de formação inicial, dados os benefícios na aquisição de elementos linguísticos e culturais. Ademais, a pesquisa reforça a defesa de que a prática da tradução seja considerada uma quinta habilidade (ao lado da leitora, escrita, comunicativa e auditiva), a ser desenvolvida nos estudantes de língua espanhola.

Palavras-chave: Tradução literária. Língua espanhola. Ensino de idiomas.

Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Email: rallanbr@gmail.com

Abstract: This study aimed to analyze the use of literary translation for learning the Spanish language. This is a bibliographical research, with quantitative and qualitative analysis. In the first part, the investigation presents the discussion about translation in language teaching. It presents, among others, Romanelli's (2009) studies on translation as a tool in language learning. In the second part, the methodology is described, divided into four parts: 1) profile of the audience of the experience; 2) literary genre used; 3) type of translation covered; 4) pedagogical observations of translation practice. Among its conclusions, the research reflects that literary translation should be incorporated into initial training courses, given the benefits in the acquisition of linguistic and cultural elements. Furthermore, the research reinforces the case for the practice of translation to be considered a fifth skill (alongside reading, writing, communicative and listening skills), to be developed in Spanish language students.

Keywords: Literary translation. Spanish language. Language teaching.

Introdução

A utilização da tradução literária como estratégia de ensino para a aquisição de um segundo idioma, em especial, da língua espanhola como língua estrangeira (doravante, ELE), ainda é mal conhecida e compreendida. Alguns dos detratores dessa abordagem normalmente a vinculam às técnicas antigas e ultrapassadas que incidiram no método gramática-tradução.

Desde os tempos do Método Gramática e Tradução (MGT), a utilização da tradução como ferramenta de ensino tem sido rejeitada com a justificativa de que a interferência da Língua Materna prejudicaria o aprendizado da LE. Com essa máxima, o MGT caiu em desuso e foram criados vários métodos que pregavam uso intensivo da Língua Es-

trangeira, alguns usados até hoje (Damacena, 2024). Por conseguinte, quase é inexistente sua menção em cursos de formação inicial docente em Letras (para o ensino de idiomas estrangeiros) ou como proposta de atividades nos livros didáticos de idiomas, seja de editoras nacionais ou estrangeiras.

Quanto à ausência de uma disciplina acadêmica nos cursos de licenciatura, os participantes de uma pesquisa, feita entre estudantes de ensino de idioma, defendiam o fato de estudar tradução como algo irrelevante para a licenciatura. Esses não só acreditavam que atividades tradutórias atrapalham o ensino da LE, como também estavam presos a conceitos de literalidade (tradução e produto) que não encontram sustentação na concepção funcionalista adotada nesta pesquisa, isto é, a tradução como atividade (real) de comunicação em situação, ou seja, contextualizada (Rostock, 2016).

Essa mesma incompreensão ocorre quanto ao uso da tradução em sala de aula, entendida normalmente sob uma abordagem tradicional, de cunho gramatical, letra a letra, palavra por palavra. Moreira (2017) menciona que atualmente, no ensino de idiomas, se prioriza a aproximação comunicativa, o qual é um método apropriado para muitos. Para a autora, conseqüentemente, houve o abandono por completo da tradução como atividade formativa num programa geral de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Rostock (2016) observa haver grande parte dos preconceitos associados à presença da tradução em sala ou mesmo na ausência de atividades tradutórias no ensino de LE. A pesquisadora reflete que a confusão de professores e licenciandos sobre o emprego da tradução (oral e não escrita) se deve à falta de conhecimento da área e das discussões e pesquisas já desenvolvidas sobre a tradução como ferramenta pedagógica. Com isso, prevalecem as ideias tradicionalistas que associam

a tradução a produto (resultado) e não processo (discussão, reflexão sobre cultura e língua).

Nessa perspectiva, por exemplo, o estudante memoriza (ao converter expressões da língua materna para a língua meta) situações para falar, escrever, passivamente, sem adquirir a consciência de que cada idioma possui uma estrutura, significados e contextos históricos próprios, que a tornam suas estruturas distintas entre si. O texto, nessa visão, deixa de ser o local de representação da diversidade linguística e cultural de seus falantes, em detrimento da padronização da elaboração do texto, em busca da apreensão das normas que regem o uso culto da língua.

Para Oliveira Neto (2023), o Método de Gramática e Tradução pretende principalmente o ensino da língua escrita, com foco na gramática e no vocabulário. A metodologia consiste em uma série de etapas que incluem a análise de textos em língua estrangeira, tradução para a língua materna e, por fim, a produção de textos na língua estrangeira.

Ainda segundo os autores, o método de Gramática e Tradução é um dos mais antigos métodos de ensino de línguas estrangeiras. Este método é baseado em uma abordagem analítica, onde a língua é ensinada por meio da análise de suas estruturas gramaticais e a tradução de textos. Ele tem como objetivo principal o ensino da língua escrita, com foco na gramática e no vocabulário. A metodologia consiste em uma série de etapas que incluem a análise de textos em língua estrangeira, tradução para a língua materna e, por fim, a produção de textos na língua estrangeira.

Por outro lado, o quadro comum europeu de referência para as línguas (Conselho da Europa, 2001) considera que a tradução ou a interpretação, a paráfrase, o resumo, a recensão fornecem a terceiros uma (re)formulação do texto de origem ao qual estes não têm acesso direto.

Segundo esses referenciais, a tradução literária encontra seu destaque no ensino de idiomas, pois as atividades linguísticas de mediação, ao (re)processarem um texto já existente, ocupam um lugar importante no funcionamento linguístico normal das nossas sociedades.

A tradução literária, como estratégia no ensino, pode auxiliar os discentes na compreensão e utilização da língua espanhola, nos mais diversos contextos, tornando mais desafiante, instigante o seu aprendizado. Ademais, a tradução literária pode também ser considerada uma competência a ser desenvolvida pelos estudantes.

A tradução literária, aplicada ao ensino de idiomas, pode ajudar a desenvolver a capacidade de articular conhecimentos linguísticos, presente na produção das demais habilidades (comunicativa, leitora, etc.) com elementos interculturais da própria língua nativa, do espanhol peninsular e das variantes dos países que possuem o idioma de Cervantes como uma das suas línguas oficiais. Noal, Vaz e Pilleti (2017) consideram que a implementação da atividade de tradução literária é eficaz para o crescimento pedagógico, pessoal e cultural dos agentes envolvidos no processo. Para os autores, a atividade da tradução literária possibilita instrumentalizar os estudantes para trabalharem língua e literatura de forma articulada, através da tradução.

O eixo norteador dessa investigação foi tentar responder à pergunta: de que forma a tradução literária tem sido utilizada como estratégia de ensino para o aprendizado da língua espanhola? Prata e Branco (2011) destacam ser interessante a inclusão da tradução como componente curricular em cursos de licenciatura de ensino de línguas. Como foi observado pelas autoras, os futuros professores de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira) trabalharão provavelmente com atividades de tradução em suas aulas, e necessitarão estar bem preparados.

A literatura foi utilizada como suporte para essa prática de ensino, ao se compreender que o texto, em seus diversos gêneros, possui uma relação rica de contextos de usos e variantes linguísticas que devem ser observadas, principalmente para o estudante brasileiro, quanto, por exemplo, à atenção quanto ao uso formal e informal na língua espanhola.

Inicialmente, serão contemplados estudos acadêmicos que defendem o uso da tradução como recurso didático no ensino de línguas. Serão apresentados os posicionamentos de acadêmicos, como os de Romanelli (2009), o qual destaca que a tradução deveria ser utilizada como ferramenta pedagógicas pelos docentes, um caminho para auxiliar o desenvolvimento das habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever), que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Nesse sentido, são também apresentados os pensamentos de pesquisadores como Lucindo (2006), que reflete sobre os motivos da exclusão do uso da tradução em sala. Outros pesquisadores, como Nord (2012), consideram a translação do texto em sua situação comunicativa, constituída e determinada por aspectos culturais e contextuais de sua produção e recepção, entre outros pensadores.

A seguir, é apresentada a metodologia e as discussões da análise realizada, visando responder o objetivo norteador desse estudo, divididos em quatro partes: 1) perfil do público da experiência aplicada; 2) gênero literário utilizado; 3) tipo de tradução utilizado; 4) observações pedagógicas, a partir da aplicação da prática tradutória para o aprendizado da língua espanhola. Pretendo, assim, que esta investigação sirva como mais um ponto de reflexão sobre as potencialidades do trabalho com a tradução literária, quanto à sua contribuição pedagógica para o aprendizado da língua espanhola, como uma quinta habilidade a ser desenvolvida em nossos estudantes.

Para isso, fundamento-me no potencial do texto literário, em sua amplitude de gêneros, como elemento concreto, para o trabalho com diversas competências linguísticas e socioculturais, por meio da tradução, como será discutido adiante.

Referencial Teórico

Pereira (2018) nos recorda que a raiz da palavra “tradução” vem do latim *translatum* ou *transfere*, que significa transferir e transportar, respectivamente. Segundo Duff (1994), ao longo dos séculos, a tradução tornou-se gradualmente fossilizada, cada vez menos associada com o entusiasmo pelas novas descobertas e cada vez mais associada com o tédio do aprendizado pelos livros. Para o pesquisador, o que deveria ser uma disciplina vital e desafiadora degenerou-se na maioria das escolas num exercício rotineiro sem sentido, algo trabalhoso, um castigo.

Na contramão a estas concepções, Sandes e Pereira (2017) consideram que a tradução não é um recurso novo nas aulas de línguas, porém, carrega consigo um estigma antigo, advindo do pensamento de que a tradução está ligada à proposta metodológica que ressalta o trabalho somente com a gramática e com o contraste com a língua materna (LM) do estudante. Nesse contexto, podemos falar da tradução pedagógica como uma nova concepção de tradução vinculada ao ensino, distinta da aplicação que se observou, no passado, da aplicação da Metodologia da Gramática e Tradução (MTG).

Laiño (2014) compreende que a tradução pedagógica se refere, efetivamente, às propostas de exercícios aplicadas em sala de aula. Estes exercícios podem ser variados, dependendo do objetivo do docente. A autora conclui que, seja qual for o intuito da aplicação da tradução pedagógica, o estudante refletirá sobre a melhor forma de expressar-se

na língua estrangeira, fato que rebate a afirmação simplista supracitada, pois para isso terá que pesquisar e/ou ativar seus conhecimentos linguísticos e prévios sobre o assunto para atingir o objetivo da atividade tradutória.

Romanelli (2009) destaca que a tradução deveria ser utilizada como ferramenta pedagógica pelos docentes, para auxiliar as habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Para os estudantes de nosso país, a aproximação entre as línguas portuguesa e espanhola pode se tornar um obstáculo para a aquisição e uso mais avançado do idioma espanhol, dada a interferência que a língua nativa provoca no novo idioma aprendido.

Calvo Capilla e Ridd (2009) citam que a tradução pode ser um instrumento pedagógico para elicitar ou tornar explícitas interferências, permitindo, assim, a reflexão metalinguística contrastiva em cada caso. Para os autores, essa prática tradutória seria, desse modo, um complemento ideal das atividades de ensino de gramática, dado que mostra de forma global a complexa realidade da língua durante a gramática em uso, pois a tradução se apresenta como uma atividade de conscientização contrastiva que pode minorar as interferências e a fossilização no ensino/aprendizagem de línguas próximas, como ocorre entre as línguas portuguesa e espanhola.

Sem esgotar a discussão sobre a importância do uso da tradução como ferramenta pedagógica de ensino de espanhol, destaco o pensamento proposto por Zurita (1997). A autora considera necessária a superação do preconceito, segundo o qual, a tradução seria somente fonte de interferências ou de que a tradução deveria ser eliminada das últimas etapas da aprendizagem, porque o estudante nesse nível já pensa em segunda língua, isto é, já se encontra imerso nesse outro código linguístico e cultural.

Metodologia

O estudo foi orientado pela pesquisa bibliográfica. Para Treinta et al. (2014), esse método considera identificar o que foi produzido de conhecimento pela comunidade científica sobre um tema e, ao mesmo tempo, avaliar as principais tendências da pesquisa sobre ele. Segundo os autores, esse método parte do princípio de que, ao iniciar-se uma nova pesquisa acadêmica, tudo o que está sendo discutido, publicado e gerado de conhecimento nessa linha de pesquisa deve ser mapeado para a construção do conhecimento a ela relacionado.

A primeira fase da metodologia contemplou a definição da pergunta norteadora, os descritores para pesquisa e a base de dados consultada. O eixo norteador dessa investigação foi tentar responder à pergunta: de que forma a tradução literária tem sido utilizada como estratégia de ensino para o aprendizado da língua espanhola? A base de dados contemplou a seleção de artigos e dissertações publicados, nos últimos dez anos, nas plataformas acadêmicas CAPES, Scielo e Google Acadêmico. Os descritores que guiaram essa busca foram: tradução para o ensino de língua, tradução no ensino de espanhol, tradução como ferramenta pedagógica. Ao todo, inicialmente, foram selecionados 33 artigos.

A segunda etapa correspondeu à leitura do resumo, metodologia e resultados e discussões, presentes nos estudos previamente encontrados, resultando em 19 artigos selecionados. A seguir, foram descartadas as pesquisas que apresentavam, como resultado e discussões, apenas sugestões de sequências didáticas, sem a efetiva aplicação da tradução literária em sala de aula. Após esse novo procedimento, 7 artigos foram identificados e utilizados neste estudo, descritos a seguir: autores, título da pesquisa palavras-chave.

Tabela 01: artigos selecionados para análise da pesquisa

Autores	Nome do artigo	Ano	Palavras-chave
PONTES, Valdecy de Oliveira; DUARTE, Denísia Kênia Feliciano.	O ensino dos pretéritos a aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira sob o viés da tradução funcionalista.	2018	Tradução Funcionalista. Pretérito Perfeito. Variação Linguística, Ensino de Espanhol.
NOAL, Joselma Maria; VAZ, Artur Emílio Alarcon; PILLETI, Daniele Corbetta.	A tradução literária no ensino de línguas.	2017	Tradução literária. Ensino de línguas. Juana Manuela Gorrit.
PONTES, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Lea Oliveira.	Tradução funcionalista e variação linguística: o uso de sequência didática no ensino de língua.	2017	Tradução; Variação linguística; Formas de tratamento; Língua Espanhola; Língua Portuguesa.
LAIÑO, Maria José; SALDANHA, Camila Teixeira.	A competência comunicativa em LE ampliada pela teoria funcionalista de tradução: uma proposta didática	2017	Gêneros discursivos. Ensino de línguas. Tradução pedagógica. Funcionalismo.
PONTES, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Lea de Oliveira.	A construção dos módulos de uma sequência didática a partir da tradução funcionalista para o ensino da variação linguística	2018	Tradução Funcionalista, Sequências Didáticas, Variação Linguística, Formas de tratamento
SOUZA, Valdemir Lima de.	Piadas e tradução automática no ensino de língua espanhola	2021	Tradução automática. Linguagem e línguas – variação. Tradução português – espanhol. Humorismo.
PONTES, Valdecy Oliveira; LOPES, André Luiz Cunha; BERENBLUM, Andrea Sônia.	Tradução, ensino de línguas e o uso do gênero textual poema como instrumento para a aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira.	2020	Tradução. Ensino de Línguas. Poesia. Jessier Quirino.

Fonte: do autor, 2023

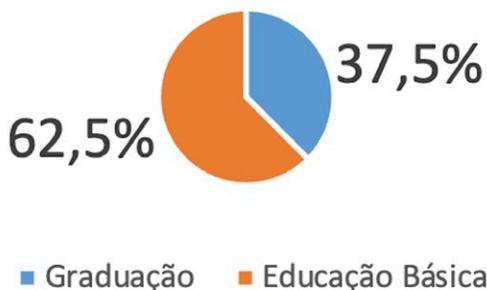
A terceira parte contemplou a análise dos dados. A metodologia adotada contemplou o método quanti-qualitativa. Para Souza e Kerbauy (2017), na metodologia quanti-qualitativa, o qualitativo e o quantitativo se complementam e podem ser utilizados em conjunto nas pesquisas, possibilitando melhor contribuição para compreender os fenômenos educacionais investigados, que cada vez mais se apresentam com múltiplas facetas.

Os argumentos da análise dos dados coletados foram organizados, considerando a seguinte disposição: 1) o perfil do público da experiência aplicada; 2) gênero literário utilizado; 3) tipo de tradução utilizado; 4) observações pedagógicas a partir da aplicação tradutória para o aprendizado da língua espanhola. A fim de subsidiar e enriquecer a análise dos dados encontrados, foram consultados outros estudos acadêmicos, publicados em artigos científicos, por meio dos quais estabeleço diálogo sobre os principais temas relacionados na análise dos dados.

O perfil do público da experiência aplicada

O perfil do público da aplicação da atividade da tradução literária para o aprendizado da língua espanhola nos artigos selecionados indicou que 62,5% dos relatos abrangiam estudantes matriculados em cursos de graduação de letras português-espanhol ou de cursos de tradução. Apenas 37,5% dos relatos pesquisados abrangiam a utilização da tradução como método de ensino de espanhol junto a estudantes da Educação Básica, em sua totalidade, matriculados no ensino médio.

Gráfico 01: Escolaridade dos estudantes participantes



Fonte: do autor

A primeira questão que chama a atenção dos dados encontrados refere-se ao fato de que a maioria dos artigos pesquisados abrangia a aplicação de atividades com o uso da tradução literária como ferramenta didática, tendo como público das atividades composto por estudantes da graduação (62,5%). Apenas 37,5% dos relatos contemplavam a aplicação dessa ferramenta junto a estudantes do ensino médio.

Revisitando os artigos, foi detectado que os autores dos relatos e experiências, que utilizaram a tradução como proposta de sequência didática para o ensino da língua espanhola (aplicado no Ensino Superior ou no Ensino Médio), foram elaborados por estudantes graduandos, no contexto da elaboração de tese de conclusão de curso. Identifiquei, assim, que nenhum dos relatos representa a iniciativa de aplicação da tradução literária por um professor de sala de aula da Educação Básica junto a seus alunos.

Tal fato pode ser explicado pela concepção, fora casos isolados, de que a tradução como metodologia de ensino ainda é vista como algo ultrapassado no ensino de idiomas. Na escola, entre suas consequências, não se evidenciam as potencialidades da discussão e aplicação da tradução literária como prática pedagógica no ensino de línguas em salas de aula da Educação Básica.

Branco (2011) reflete que, tratando-se especificamente do professor de língua estrangeira, comumente, esse nunca pensou em trabalhar com tradução, e nem imagina a forma com a qual a tradução seja utilizada como ferramenta pedagógica em sala de aula. Como resultado, a autora conclui que, ingenuamente, o professor de línguas nega tal utilização da tradução no ensino de idiomas.

Para Lucindo (2006), não é raro identificar professores de língua estrangeira que acreditam nos benefícios que a tradução pode trazer no ensino de línguas, mas não sabem como fazer o uso adequado dessa ferramenta. Para o autor, a falta de contato com a prática da tradução em sala de aula, de material didático que aplique esse método e a inexistência de formação inicial ou continuada ajudam a esclarecer a razão do desconhecimento e do preconceito de usar a tradução literária no ensino de idiomas.

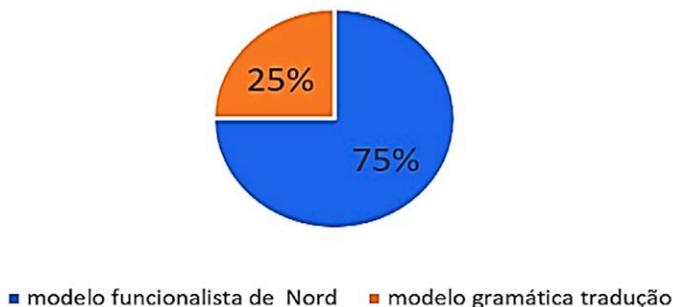
A realidade, em muitos casos, no chão da sala de aula, existe uma limitação da criatividade e da exploração de outras formas de ensinar, devido a diversas questões, como a obrigação do cumprimento do conteúdo do livro didático em prazos apertados, comodismo, falta de autonomia pedagógica ao professor em sala de aula, etc.

A tradução necessita ainda ser mais esclarecida no meio acadêmico, quanto à atualização de sua concepção e os benefícios de sua aplicação, a fim de que passe a constar na formação docente para o ensino de idiomas, assim como esteja presente também nos manuais dos livros didáticos de ensino de idiomas, com suas devidas orientações de uso, e, por fim, chegue à prática didática com o aluno. Sem isso, há uma perda pedagógica, tanto para o docente quanto para o estudante de línguas, ao não desenvolver a prática tradutória em sala de aula, ou seja, de oportunidade de desenvolver uma nova habilidade durante o aprendizado de idiomas.

Quanto ao modelo de tradução utilizado

O modelo de tradução utilizado em 75% das práticas tradutórias, registradas nos artigos científicos pesquisados, correspondeu ao modelo funcionalista, proposto por Nord (2012). Para Pontes e Ferreira (2016), no modelo de tradução proposto por Nord (2012), busca-se a translação do texto em sua situação comunicativa, constituída e determinada por aspectos culturais e contextuais de sua produção e recepção. Os autores consideram, assim, que essa abordagem seja uma ferramenta propícia para oferta e conscientização de informações entre culturas.

Gráfico 02: Modelo de tradução utilizada



Fonte: do autor

Pontes et al. (2016) argumentam que, na concepção da teoria de tradução funcionalista, o texto não se limita a passar, apenas, uma informação para o seu receptor. Para os pesquisadores, o texto tem a função de comunicar, a partir da intenção do emissor, o momento da produção textual e do contexto em que se insere o receptor. Sendo assim, o funcionalismo nordiano se preocupa tanto com o texto base quanto com o texto meta.

Nessa perspectiva, a tradução rompe com o modelo tradicional e passa a considerar não apenas o desenvolvimento da habilidade na identificação e na translação da correspondência dos elementos linguísticos, considerando apenas conhecimentos estruturais. O uso da tradução defendida por Nord (2012) também considera outros fatores que permeiam a manifestação da linguagem, como o seu contexto de produção e uso almejado, seus usuários, a cultura da língua base, a cultura da língua meta, etc.

Sobre a importância da cultura no aprendizado de línguas, resgatamos o pensamento de Rodrigues (2022), ao afirmar que a aplicação da cultura como estratégia de ensino estimula, entre outras habilidades, a autonomia investigativa. Além disso, há o desenvolvimento da expressão linguística, em sua prática auditiva, oral, leitura e escrita, além de promover o enriquecimento da formação humana tanto para os estudantes quanto para o docente.

Pontes e Oliveira (2017), consideram a cultura também como elemento determinante da prática tradutória, e destacam sua relevância do fundo sociocultural das línguas e culturas envolvidas na tradução, visto que essa não pode ser realizada sem considerar a situação comunicativa do texto base e do texto meta. O uso da tradução direta, método gramática-tradução, abrangeu 25% das pesquisas analisadas. Essa se deu, principalmente, por meio da tradução automática, realizada por meio de aplicativo tradutor, e teve como público-alvo estudantes de ensino médio.

A utilização da tecnologia na tradução não deve ser rechaçada, ao contrário, ela é um meio que, além de tornar a tarefa tradutória mais lúdica em classe. Essa, também, é uma ferramenta pedagógica que pode servir para validação de elementos estruturais e o acesso de

aspectos interculturais, que permeiam a validação dos elementos linguísticos, durante a tradução da língua base para a língua meta.

O problema não é a ferramenta, mas a abordagem pedagógica executada com ela. Para Rodrigues (2023), as transformações tecnológicas nos últimos anos impactaram rapidamente a forma do uso das ferramentas no ensino didático. Segundo o autor, por meio destas, os estudantes, além de terem um contato mais lúdico na aprendizagem, assumem o protagonismo em seu aprendizado, sendo o professor um mediador nessa estratégia de ensino.

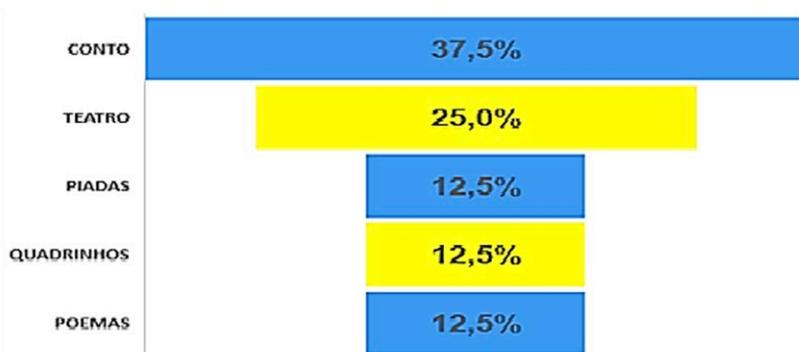
Kiminami e Cantarotti (2014) opinam que, apesar de mitificada como um recurso retrógrado, ultrapassado e negativo, a tradução, seja qual o modelo adotado, esteve e continua presente nas salas de aulas de línguas estrangeiras. Segundo as autoras, o uso da tradução no ensino de línguas é algo que resiste à passagem de vários métodos e abordagens. O uso da tradução literária pode englobar alguns princípios da tradução gramática, não sendo um excludente do outro, necessariamente. Cabe ao docente saber dosar a utilização das diretrizes presentes em um ou outro, conforme os objetivos previstos no aprendizado do ensino de idioma, os quais se almeja alcançar.

As novas tecnologias de informação e comunicação estão presentes e ao alcance de alunos e professores. Essas novas tecnologias podem e devem ser incorporadas às práticas do educador de línguas. No entanto, seu uso não deve considerar a utilização apenas da tradução literal da estrutura de um idioma estrangeiro, mas um acesso mais amplo às situações de contexto, variação linguística e cultural de sua utilização.

Quanto ao gênero de texto utilizado na tradução literária

Quanto ao tipo de gênero literário utilizado nas atividades pedagógicas que envolveram a tradução literária, a pesquisa detectou a predominância do conto (37,50), seguido de outros gêneros: teatro (25%), piadas, tirinhas gráficas e poemas (12,5%, cada).

Gráfico 03: Gênero literário utilizado



Fonte: do autor

Santos (2015) defende que a incorporação do gênero literário nas aulas de língua estrangeira está consoante com a ideia de que nas aulas se devem elaborar atividades que englobem os diversos gêneros textuais. Para a autora, essa diversidade ajuda o aluno a perceber que a sociedade utiliza os gêneros textuais para diferentes objetivos discursivos, além de contribuir para o aumento de seu conhecimento intertextual e sua competência comunicativa.

Brasil (2006) destaca que o ensino por meio da literatura propicia o encontro com a outra cultura, sobretudo através dos gêneros escritos, já que cada língua e cultura usam a escrita com diferentes fins sociais. Segundo orienta o documento, a variedade de gêneros textuais

representa as mais diversas práticas socioculturais, que permitam desenvolver o sentido de cidadania, da heterogeneidade linguística e sociocultural. Desta forma, além de trabalhar o entendimento global dos textos, o exercício de leitura de diversos tipos textuais favorece a construção de sentidos e entendimento da língua.

Kress (2003) complementa ao citar que o texto literário é o resultado de ações sociais com a linguagem. Segundo o autor, os gêneros textuais são artefatos linguísticos, de natureza cultural e social, envolvendo muitos outros fenômenos. Assim, entende-se que o uso da literatura é o elemento-base na atividade tradutória e no aprendizado de idiomas, pois se constitui em um recurso riquíssimo, onde não apenas são trabalhados elementos estruturais, mas também elementos culturais, sociais e históricos. Tais questões exigirão que o tradutor pesquise e conheça a cultura da língua meta e a compare e reflita com a sua.

Para entender um pouco mais sobre o porquê do texto literário ser utilizado com base para o processo de tradução do ensino de língua espanhola, esta pesquisa também investigou, entre os artigos selecionados, a finalidade da prática da tradução literária na aquisição de espanhol como língua estrangeira – ELE, nas experiências descritas nos relatos.

Gráfico 04: finalidade da prática tradutória no ensino de espanhol



Fonte: do autor

Os dados encontrados indicaram que 62,5% das experiências pesquisadas utilizaram a tradução literária em classe ELE, para aprendizagem de conteúdos estruturais (gramaticais), aspectos linguísticos (como as variantes de uso) e interculturais. Os dados também demonstram que 37,50% das práticas fizeram o uso da tradução, como ferramenta pedagógica, para as abordagens restritas a conteúdos estruturais. Infere-se, dos dados descritos, que na graduação de cursos de formação docente ou de tradução da língua espanhola há a consciência, entre os estudantes, sobre a importância da tradução desde uma perspectiva funcionalista, ainda que o uso do método tradicional da tradução ainda esteja também presente nas práticas de alguns futuros docentes/tradutores.

A tradução literária, quando utilizada além de uma perspectiva estrutural, considerando também os aspectos culturais que permeiam o texto, no processo tradutório para o ensino de espanhol, favorece o estudante a ser autônomo em sua investigação, a experimentar e buscar validar palavras, variações linguísticas, funções sociais da linguagem, etc. em diversos contextos de uso, aprimorando seu conhecimento sobre a língua. Ademais, ao ter contato com elementos culturais de um país hispanofalante, os estudantes de idiomas podem adquirir outros conhecimentos, que vão além do que os simplesmente previstos na translação dos elementos estruturais de um idioma ao outro, e que são essenciais no processo tradutório: uso apropriado da linguagem, o lugar do emissor, do receptor, a intencionalidade, o tipo de gênero, etc.

Para que isso se concretize, o educador deve, ao propor atividades de tradução com o texto literário no ensino de línguas, evidenciar os objetivos pretendidos, estruturais e interpretativos, sobre o aspecto sociocultural do texto-base e do texto-meta. No entanto, o educador também deve compreender que a avaliação dos textos traduzidos pre-

cisa ser flexibilizada, dada a multiplicidade de resultados que cada aluno irá produzir com sua tradução, a partir de sua visão de mundo e seu conhecimento linguístico, o que pode trazer a oscilação de aproximação e distanciamento, em relação à fidelidade tradutória na relação entre o texto base e a produção final do texto meta.

Lopes (2008) defende que a tradução de textos literários implica o conhecimento da situação comunicativa, a fim de que se entenda as necessidades do público receptor. Para a autora, ao se considerar essas diretrizes, é fácil perceber que as propostas funcionalistas da linguagem favorecem à análise do contexto envolvido, tanto aspectos linguísticos como socioculturais.

Resultados observados da prática tradutória aplicada em classe ELE

Dos resultados observados pelos aplicadores das pesquisas analisadas sobre a prática da tradução literária utilizada para o aprendizado da língua espanhola, foram coletadas as seguintes informações: 87,5% dos relatos de experiência detectaram que houve maior compreensão da importância dos aspectos culturais na realização do processo tradutório, do texto base para texto meta, e 12,5% dos estudos indicaram que houve apenas o aprimoramento do uso estrutural da língua, a partir da prática de tradução promovida em sala de aula.

Gráfico 05: Resultados observados da prática tradutória em classe ELE



Fonte: do autor

Esses indicadores reafirmam o pensamento então desenvolvido, o qual destaca que o processo tradutório literário se torna enriquecedor no aprendizado de língua, quando, numa perspectiva funcional, a reflexão do texto literário é realizada, considerando os elementos estruturais do idioma, no contexto cultural em que ela se expressa, de modo indissociável. Ademais, o modelo funcional da tradução também considera que a tradução está vinculada a aspectos culturais do tradutor e à finalidade do objeto da tradução.

Entre outros aspectos relevantes encontrados na observação do emprego da tradução no ensino de idiomas estão: melhora da tradução do texto base para o texto na língua meta; compreensão da importância dos aspectos extratextuais; conscientização da impossibilidade de tradução literal entre as línguas, entre outros. Assim, percebe-se que a tradução como ferramenta pedagógica no ensino de uma segunda língua favorece a melhor apreensão linguística e cultural do idioma por parte de todos os envolvidos nesse processo, discentes e docentes.

Silva e Souza (2018) verificam que os pressupostos da teoria funcional da tradução (como a noção de escopo e encargo) fornecem ins-

trumentos para que, em sala de aula de língua estrangeira, professores e alunos produzam o texto meta com maior liberdade, rompendo a relação histórica de servilismo entre o texto base e o texto meta. Os estudiosos consideram fundamental, nesse ponto, que os aprendizes entendam que a língua é apenas uma parte de uma cultura maior, e que a produção de texto na língua meta é circunstanciada por contextos culturais e sociais mais amplos.

O texto literário, como aqui defendido, é ponto de encontro entre o conhecimento da leitura de mundo de cada estudante e a aprendizagem linguístico e cultural. Assim, os estudantes não apenas desenvolvem a habilidade de traduzir elementos estruturais a partir de um contexto apropriado de situação real de uso da língua. O texto literário é um caminho de diálogo constante para os estudantes de línguas no papel de tradutor, com os diversos elementos que ele oferece: o contexto de uso, a finalidade, a variante utilizada, o contraste cultural do tradutor, em sua língua base, e a cultura da língua meta, seu conhecimento de mundo, etc.

Devemos refletir sobre a tradução literária como mais que uma ferramenta pedagógica voltada para o ensino de línguas. A tradução literária precisa ser compreendida como uma habilidade linguística a mais, que precisa ser desenvolvida nos estudantes, durante o aprendizado de um segundo idioma. Para isso, apoio-me no pensamento de Malmkjaer (1998). Segundo o pesquisador, a tradução não está separada das quatro habilidades, mas é dependente delas. Segundo a autora, ao praticar atividades de tradução, os alunos acabam praticando as quatro habilidades. O texto, na tradução literária, é o meio onde essas habilidades podem ser desenvolvidas.

Portanto, saber traduzir um texto literário deveria ser considerado uma quinta habilidade linguística (ao lado de saber ler, escutar, ouvir,

falar), a ser explorada no ensino da língua espanhola. Para isso, me apoio no pensamento de Costa (1988), que também considera a tradução uma quinta habilidade na aprendizagem de línguas. Conforme opina o pesquisador, a tradução literária possui um caráter transversal às demais habilidades linguísticas no aprendizado de idiomas, estando associada à fala, escuta, leitura e escrita. Assim, por meio da tradução literária, o ensino de línguas pode ajudar a superar as dificuldades de aprendizagem relacionadas a aspectos estruturais e aqueles culturais, muitas vezes não explícitos, na manifestação das línguas.

Considerações Finais

Este estudo objetivou analisar o uso da tradução literária para o aprendizado de espanhol, como segunda estrangeira (ELE). Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, por meio da consulta de artigos e dissertações, disponíveis na plataforma CAPES e SciELO, cujos resultados encontrados foram analisados pela perspectiva da metodologia quanti-qualitativa.

Entre os resultados encontrados, identificou-se que o registro de experiências da aplicação da tradução literária no ensino da língua de Cervantes está prioritariamente restrito a contextos acadêmicos. Nesses locais, os experimentos são baseados em sequências didáticas experimentadas entre colegas de curso de graduação de letras, para registros em defesa da tradução como ferramenta didática no ensino do idioma espanhol, em teses de conclusão de curso.

A pesquisa não identificou nenhum relato de experiência que contemplasse o uso da tradução literária, a partir do relato de um professor de sala de aula regular, na Educação Básica. Tal fato nos chama a atenção sobre o possível entendimento distorcido dos benefícios da

aplicação da tradução literária, em prol do aprendizado de idioma estrangeiro nos cursos de formação inicial e em sala de aula de aprendizagem de idiomas.

O modelo principal utilizado nas experiências encontradas foi o modelo funcionalista, baseado no modelo de Nord (2012). A aplicação desse modelo decorre essencialmente em experiências realizadas em estudantes de graduação em Letras ou Tradução. A preferência justifica-se ao considerar que esse modelo favorece a aquisição da segunda língua, ao promover a tradução literária, desde a reflexão de aspectos estruturais, linguísticos e culturais presentes no texto.

Houve uma pluralidade de gêneros abordados nas atividades tradutórias nos relatos analisados (poesia, quadrinhos, poemas, etc.), tendo, porém, a predominância do uso do gênero “conto” nas atividades descritas nas pesquisas selecionadas. Reconhece-se, assim, que o texto literário possui grande potencial, pela sua diversidade formas, proporcionar diferentes possibilidades, para o trabalho de elementos linguísticos e interculturais, que permeiam o aprendizado de uma língua, em diversos contextos e, por que não, incluindo dado a ele um caráter lúdico.

Os resultados observados nas vivências pedagógicas dos relatos de aplicação da tradução para o ensino de idiomas favoreceram uma maior compreensão da importância dos aspectos culturais na realização do processo tradutório por parte da observação dos docentes dos relatos de experiência, quanto às evoluções na aprendizagem do idioma pelos estudantes partícipes dessa experiência. Entre outros aspectos relevantes, destaca-se que a atividade tradutória favoreceu tanto à compreensão dos participantes quanto à importância dos aspectos extratextuais; conscientização da impossibilidade de tradução literal entre as línguas, entre outros, a partir do uso da tradução literária, como recurso pedagógico.

Reflete-se, portanto, que a tradução literária deve ser incorporada nos cursos de formação inicial e continuada, a fim de que sua aplicação chegue à classe de idiomas na Educação Básica, considerando os benefícios que ela aporta para o seu aprendizado, tanto para a aquisição de elementos linguísticos como dos culturais da língua meta. Essa pesquisa reforça a defesa, compartilhada em outros estudos acadêmicos, como os aqui demonstrados, do reconhecimento da prática da tradução como uma quinta habilidade (ao lado da leitura, escrita, comunicativa e auditiva).

Nessa perspectiva, a tradução constitui-se como uma habilidade, a ser desenvolvida nos estudantes de língua espanhola, tendo como suporte o texto literário. Este deve estar alicerçado pela oferta da variedade de gêneros escritos, considerando também uma abordagem nordiana, funcionalista da tradução.

Referências

BRANCO, Sinara de Oliveira. Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 8, n. 2, p. 185-199, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/753>. Acesso em ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*, Brasília, volume 1, 2006.

CALVO CAPILLA, Marília Carolina; RIDD, Mark. A tradução como atividade contrastiva e de conscientização, *Horizontes de Linguística Aplicada*, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333326047_TRADUCAO_NA_APRENDIZAGEM_DE_LINGUAS_UMA_ABORDAGEM_PARA_QUE. Acesso em jul. 2023.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1112745_2014_completo.pdf. Acesso em: 01 out. 2024.

COSTA, Walter. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN Hilário.; VANDRESEN, Paulino (Eds.). *Tópicos de linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

DAMACENA, Bianca Machado Quintino. *O papel da tradução no ensino de inglês como língua estrangeira*. 2024. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/traduo-no-ensino-da-lingua-inglesa-apostila01.pdf>. Acesso em: 01 out. 2024.

DUFF, Alan. *Translation*. Oxford: Oxford University, 1994.

KIMINAMI, Aline Yuri; CANTAROTTI, Aline. Tradução e ensino de língua estrangeira: possibilidades e direcionamentos. In: CARVALHO, Tatiana Lourenço de; PONTES, Valdecy de Oliveira (org.). *Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas*. Mossoró: Uern, 2014. p. 40-54. Disponível em: <https://ppgpoet.ufc.br/wp-content/uploads/2017/05/traducaoensinodelinguasdesafioseperspectivas.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2023.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London/NY: Routledge, 2003.

LAIÑO, Maria José; SALDANHA, Camila Teixeira. A competência comunicativa em LE ampliada pela teoria funcionalista de tradução. *Raído*, Dourados, v. 11, n. 27, p. 396-416, jul. 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/5645/3804>. Acesso em ago. 2023.

_____, Maria José. *A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade*. 2024. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128637?show=full>. Acesso em: 27 ago. 2024.

LOPES, Mariú Moreira Madureira. *A sensibilidade na tradução bíblica: aspectos lingüísticos e socioculturais*. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Departamento de Pós-graduação de Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/724bfb34-cdde-47d8-9d56-ac08dfbb1dfe/content>. Acesso em ago. 2023.

LUCINDO, Emy Soares. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. *Scientia Traductionis*, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 1-11, 1 jan. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/12933>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MALMKJAER, Kristen. *Translation and language teaching*. Language teaching and translativon. Manchester, St. Jerome, 1988.

MOREIRA, Glauber Lima. O papel da tradução no ensino de línguas estrangeiras modernas. *Entrelinguas*, Araraquara, v. 3, n. 2, p. 352-358, 1 dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.29051/rel.v3.n2.2017.9109>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/9109>. Acesso em: 01 out. 2024

NOAL, Joselma Maria; VAZ, Artur Emílio Alarcon; PILLETI, Daniele Corbetta. A tradução literária no ensino de línguas. *EntreLinguas*, Araraquara, v. 3, n. 2, p. 318-335, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/9410>. Acesso em ago. 2023.

NORD, Christiane. *Texto base-texto meta: un modelo funcional de análisis pretraslativo*. Castellón de La Plana: Universitat Jaume I, 2012.

PRATA; Amanda da Silva; BRANCO, Sinara de Oliveira. *A tradução e o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 3., 2016, Fortaleza. Anais do III CONEDU. Fortaleza: Realize, 2016. v. 1, p. 1-9. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA16_ID1547_11082016202408.pdf. Acesso em: 04 out. 2024.

PEREIRA, Maiara Raquel Queiroz. *O Espaço da tradução no ensino de espanhol como língua estrangeira*, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154441/pereira_mr_q_me_arafcl.pdf?sequence=7&isAllowed=y. Acesso em jun. 2023.

PONTES, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Lea de Oliveira. O modelo funcionalista de Christiane Nord aliado ao dispositivo de sequências didáticas: norteamentos para o ensino de tradução. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 4, n. 25, p. 2127-2158, ago. 2016. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/10392/pdf>. Acesso em: 01 ago. 2023.

_____, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Lyvia Lea de Oliveira. *A tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras*. Tradterm, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 338-363, dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/125566>. Acesso em ago. 2023.

_____, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Lea de Oliveira; DUARTE, Denísia Kênia Feliciano. O Ensino de Gêneros Textuais na Formação de Tradutores. *Gláuks*, [s. l], v. 1, n. 16, p. 116-130, nov. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26445/1/2016_art_ovopontes.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

_____, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Lea Oliveira. Tradução funcionalista e variação linguística: o uso de sequência didática no ensino de línguas. *Entrelínguas*, Araraquara, v. 3, n. 2, p. 153-178, jul. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321871706_Traducao_funcionalista_e_variacao_linguistica_o_uso_de_sequencia_didatica_no_ensino_de_linguas. Acesso em ago. 2023.

_____, Valdecy de Oliveira; DUARTE, Denísia Kênia Feliciano. O ensino dos pretéritos a aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira sob o viés da tradução funcionalista. *Belas Infiéis*, Distrito Federal, v. 7, n. 1, p. 201-227, jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/12569/10986>. Acesso em ago. 2023.

_____, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Lívia Lea de Oliveira. A construção dos módulos de uma sequência didática a partir da tradução funcionalista para o ensino da variação linguística. *Belas Infêis*, Distrito Federal, v. 7, n. 1, p. 175-200, jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfeis/article/view/12568/10998>. Acesso em: 03 ago. 2023.

_____, Valdecy Oliveira; LOPES, André Luiz Cunha; BERENBLUM, Andrea Sônia. Tradução, ensino de línguas e o uso do gênero textual poema como instrumento para a aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira. *Miguilim: Revista Eletrônica do Netlli, Catro*, v. 9, n. 3, p. 802-819, set. 2020. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/2344/pdf>. Acesso em ago. 2023.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho. *O uso dos referenciais culturais no ensino da língua espanhola: relato da experiência em um centro interescolar de línguas do DF*. Pesquisas e Inovações em Ciências Linguísticas: produções científicas multidisciplinares no século XXI, Volume 1, p. 126-148, 2022.

_____, Ricardo Allan de Carvalho. Reflexões sobre o uso das TIC no ensino remoto de língua espanhola durante o COVID 19 para a formação docente. *Discursividades*, Campina Grande, v. 1, n. 12, p. 1-26, jan. 2023. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REDISC/article/view/1687>. Acesso em jul. 2023.

ROSTOCK, Veronika. *Relações entre estudos da tradução e ensino de línguas: a perspectiva do professor e do licenciando em letras*. 2016. 65 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/8933/1/CT_COLET_2016_2_05.pdf. Acesso em: 01 out. 2024.

SANDES, Egisvanda Isys de Almeida; PEREIRA, Maiara Raquel Queiroz. Reflexões sobre a tradução pedagógica. *Entreletras*, Araguaína-TO, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/4234/11979>. Acesso em jul. 2023.

SANTOS, Ana Cristina dos. A literatura no ensino de línguas estrangeiras. *Línguas & Ensino*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 40-58, mar. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/le/article/view/21060/11942>. Acesso em: 1 ago. 2023.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: ago. 2023.

SOUZA, Valdemir Lima de. *Piadas e tradução automática no ensino de língua espanhola*. 2121. 59 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras Tradução Espanhol, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília - Unb, Brasília, 2021. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/31153/1/2021_ValdemirLimaDeSouza_tcc.pdf. Acesso em ago. 2023.

TREINTA, Fernanda Tavares; FILHO, José Rodrigues Farias; SANT'ANNA, Annibal Parracho; RABELO, Lúcia Mathias. *Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão*, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/9BprB4MFDXfpSJqkL4HdJCQ#>. Acesso em jul. 2023.

ZURITA, Sáez de Navarrete P. La traducción explicativa y la traducción interiorizada en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, *Estudios sobre traducción e interpretación*, Málaga, 1997.

Recebido em: 29/08/2024

Aprovado em: 20/10/2024

Licenciado por



Correção de textos: descrição de uma proposta aplicada na formação inicial de professores de Língua Portuguesa

Text correction: description of a proposal applied in the initial training of portuguese language teachers

 Renilson Nóbrega Gomes

 Williany Miranda da Silva

Resumo: Este artigo descreve uma proposta para a correção de textos utilizada na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, objetivando refletir sobre tal ação pedagógica a partir do tratamento dado em uma atividade aplicada para acadêmicos do curso de Letras-Português em uma universidade pública, situada no interior do Estado da Paraíba. Para isso, procura elucidar no desejo de responder à seguinte pergunta de pesquisa: o que as instruções de ensino e aprendizagem apontam para a prática de correção de textos escolares na formação inicial de professores de Língua Portuguesa? A fundamentação teórica foca nas considerações teóricas sobre produção e correção de textos (Geraldí, 1984; Reinado, 2001; Serafini, 2003;

Renilson Nóbrega Gomes. Doutor em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Professor de Língua Portuguesa da Rede de Ensino do município de Tenório-PB, bem como da Rede de Ensino do Estado da Paraíba. E-mail: renilson.gomes1@professor.pb.gov.br.

Williany Miranda da Silva. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Pernambuco. Professora Titular da Unidade Acadêmica de Letras e membro do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal, na área de Estudos Linguísticos. E-mail: williany.miranda@professor.ufcg.edu.br.

Arcoverde, 2007). A metodologia de pesquisa foi construída a partir de um *corpus* composto pelas técnicas de ensino e conhecimentos do gênero dissertativo-argumentativo derivados de orientações didáticas repassadas na videoaula “Como corrigir sua própria redação”. Os resultados apontam encaminhamentos para as etapas de revisão e reelaboração de um texto, entre esses, propõe-se que o aluno digite e submeta-o a um aplicativo a fim de se identificar problemas de ordem gramatical. Em razão disso, ressalta-se a importância da apresentação de um plano de correção, objetivando a expressão dos conhecimentos que serão observados no processo de avaliação de uma produção textual.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Correção de textos. Videoaula.

Abstract: This article describes a proposal for text correction used in the initial training of Portuguese Language teachers, aiming to reflect on such pedagogical action based on the treatment given in an activity applied to academics on the Portuguese Literature course at a public university, located in interior of the State of Paraíba. To this end, it seeks to elucidate the desire to answer the following research question: what do teaching and learning instructions point to the practice of correcting school texts in the initial training of Portuguese language teachers? The theoretical foundation focuses on theoretical considerations about text production and correction (Geraldí, 1984; Reinado, 2001; Serafini, 2003; Arcoverde; Arcoverde, 2007). The research methodology was constructed from a corpus composed of teaching techniques and knowledge of the dissertation-argumentative genre derived from didactic guidelines given in the video lesson “How to correct your own essay”. The results point to directions for the stages of reviewing and re-elaborating a text, among which it is proposed that the student types and submits it to an application in order to identify grammatical problems. Because of this, we emphasize the importance of presenting a correction plan, aiming to express the knowledge that will be observed in the process of evaluating a textual production.

Keywords: Initial teacher training. Text correction. Video lessons.

Para início de conversa

Este artigo expõe considerações sobre a correção de textos, pondo em destaque uma atividade aplicada em uma universidade pública no Estado da Paraíba, especificamente, na disciplina de Leitura e Escrita: Teorias sociointeracionistas, para acadêmicos do curso de Letras-Português. Com essa finalidade, volta-se para a descrição de uma das três propostas discutidas – videoaula *Como corrigir sua própria redação* disponibilizada no *Youtube*, cujo acesso se dá por meio do link <https://www.youtube.com/watch?v=lUp643PWii0>. Para este estudo, levando em consideração as orientações repassadas pelo referido recurso para a revisão e reescrita de textos, atenta-se para as associadas às práticas de análise linguística, com ênfase nos conhecimentos gramaticais de ortografia, pontuação e concordância avaliados na Competência 1 da redação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

Na Educação Básica, precisamente, nos anos finais do ensino fundamental e nas três séries que compõem o ensino médio, tem-se experimentado na condição de professor que a autocorreção de textos não se configura como realidade. Nessa lógica, presencia-se com timidez um ou outro aluno preocupado com a sua produção, uma vez que ao professor cabe ainda o papel de corrigir e classificá-la como boa e finalizada.

A revisão com foco no refazimento do texto é pouco ou quase nunca efetivada pelo estudante. Entre o rascunho e a versão entregue ao docente, são notórios problemas não revisados; a atenção se volta para a formatação e a expressão de ideias, de modo que outros componentes que constituem um texto deixam de ser atendidos – leitura e desenvolvimento da proposta de texto, realização do gênero de texto proposto, conhecimentos linguísticos (Abaurre; Abaurre, 2012).

Nessa conjuntura, Serafini (2003) salienta que a revisão deve ser assumida e realizada pelo próprio autor. Todavia, a estudiosa não dispensa a relevância de o aluno contar com comentários e contribuições de outros, o que leva a ressaltar a participação de seus pares, colegas de sala de aula, na leitura e observações de suas produções. Assim, pensa-se em um projeto didático que lhe aponte caminhos com a finalidade de percorrê-los durante os momentos da fase processual de escrita em abordagem, o que se reconhece, aqui, a relevância do papel docente – o que servirá indubitavelmente não apenas ao tempo escolar, mas também após este.

Nesse sentido, entende-se a revisão como um estágio em que o escritor observa se cumpriu ou não com os princípios relacionados ao conteúdo e à forma de suas produções (Serafini, 2003). Para esse fim, o aluno precisa ser orientado, além de experimentar vivências, em contexto de sala de aula, compenetrado em efetivar intervenções em seus textos, objetivando as melhorias necessárias e aguardadas. Sendo assim, essas mudanças podem atingir palavras, frases ou parágrafos e ocorrem por cortes, inclusões, inversões ou deslocamentos de informações de um lugar para outro, no texto.

O estudo coloca em discussão encaminhamentos didáticos empreendidos na formação docente na perspectiva de romper com o pensamento de que a prática de revisão é de competência única do professor, objetivando, desse modo, a melhoria dos textos que são elaborados pelos estudantes. Em vista disso, ao se discutir no que concerne às orientações para correção de textos em contexto escolar, detém-se a um objeto de conhecimento que dá respaldo para a reflexão com atenção em alternativas para a formação de professores que atuam no campo da linguagem (Moita Lopes, 2006).

Em consequência, pretende-se responder à seguinte pergunta: *o que as instruções de ensino e aprendizagem apontam para a prática de correção de textos escolares na formação inicial de professores de Língua Portuguesa?* Nessa senda, para tornar claro e compreensível o questionamento, desenham-se os objetivos de pesquisa: o geral buscou refletir sobre a correção de textos a partir do tratamento dado em uma atividade aplicada na formação inicial de professores; enquanto isso, o específico pretendeu descrever procedimentos repassados em uma videoaula com foco na revisão e reelaboração de texto.

O artigo está organizado em cinco partes, contando estas considerações iniciais como a primeira; na segunda, apresentam-se os pressupostos teóricos que fundamentaram a realização do presente estudo; na terceira, trata-se dos apontamentos metodológicos da pesquisa; na quarta, descreve-se uma proposta de correção de texto extraída de uma videoaula; e na quinta e última, apontam-se as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

Em síntese, a videoaula apresenta encaminhamentos a fim de auxiliar o aluno no estágio de leitura, atenção para o que escreveu, bem como para o que precisa ser melhorado na redação final do texto pertencente ao gênero dissertativo-argumentativo – a tradicional redação que se exercita na escola com atenção para o Enem. Nesse sentido, dentre o conteúdo apresentado, repassa orientações inerentes à prática de análise linguística, propondo que o aluno digite seu texto e submeta a um aplicativo a fim de se identificar problemas de ordem gramatical. Isso leva-nos a ressaltar a importância de se apresentar um plano de correção para o aluno, objetando que ele elabore e expresse os conhecimentos que serão observados no processo de avaliação de seu texto.

Considerações sobre a prática de produção e correção de texto em contexto escolar

Para Geraldi (1984), quando se questiona como corrigir redações, tem-se em mente o exercício-simulado da produção de textos, discursos, conversações: a redação. Isto porque na escola não se produzem textos em que o sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, organizando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida.

Para o teórico, “nas produções de texto escolar, são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador de relação homem-mundo” (Geraldi, 1984, p. 122). Sendo assim, a prática de escrita, que se baseia nesse modelo, torna-se uma atividade em que se verifica o que foi solicitado como cumprimento de uma espécie de texto; continuação de uma história e conhecimentos próprios da língua, a exemplo dos ortográficos e gramaticais; em suma, é uma atividade escolar.

Reinaldo (2001) observou que os manuais didáticos destinados ao ensino e à aprendizagem em Língua Portuguesa, apesar de não expressarem com precisão como o aluno deverá proceder na revisão de seus textos, começaram a ressaltar a importância de que o ato de escrever envolve também a etapa em questão, quase sempre confiada ao professor. Desse modo, o aluno passa a ser conduzido, portanto, a concluir o ciclo processual da escrita formado por etapas denominadas de planejamento, produção textual, revisão e reelaboração.

De acordo com Serafini (2003, p. 81)

A revisão é normalmente desenvolvida pelo próprio autor do texto; todavia, os comentários e críticas dos outros podem ser muito mais eficazes que os próprios. Para isso pode ser muito útil envolver os companheiros na revisão das redações. Quando a revisão é desenvolvida pelo autor, ela será melhor quanto maior for o intervalo de tempo passado entre a composição e a revisão.

Em prosseguimento, Serafini (2003, p. 107) declara que “a correção de um texto é um conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros”. Por esse motivo, acrescenta a autora: “corrigir uma redação é uma operação complexa que traz problemas certamente maiores que os da correção de um exercício de matemática ou de versão de uma língua estrangeira”.

Com esse enfoque, a estudiosa cita princípios que deverão fundamentar a ação em discussão, sucedida por uma classificação. Ela postula também a relevância de esse ato não ser ambíguo. Logo, os problemas diagnosticados na avaliação de um texto devem ser reagrupados e catalogados; o aluno deverá capacitar-se a refletir sobre as inadequações e atuar com base nessas, reelaborando seu texto; corrigir poucos problemas; aceitar o texto do aluno e efetivar uma correção adequada à sua capacidade.

De acordo com Serafini (2003), a correção pode ser classificada como indicativa, resolutive e classificatória. A primeira *correção indicativa* é definida como a correção em que o professor marca junto as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam inadequações ou são poucos claros. Nesse tipo de correção, ele destaca os problemas como ortográfico e lexical. A segunda *correção resolutive* corrige o texto, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros, oferecendo ao

aluno um texto correto. A terceira *correção classificatória* classifica, por meio de códigos, os problemas que o aluno expressou no texto, propondo que ele os revise ao reescrevê-lo.

Além dos três tipos de correção discutidos, Ruiz (2010) acrescenta a correção textual-interativa. Nesse modelo, o aluno recebe orientações do professor com a finalidade de ajudá-lo a compreender os problemas identificados no seu texto, considerando os pontos elencados que deverão ser melhorados e os procedimentos a serem efetivados na reelaboração de sua produção textual.

Nessa senda, Arcoverde e Arcoverde (2007) salienta que quem escreve deve ter clareza sobre seus objetivos, audiência e necessidade de interagir com seu destinatário para que ele construa significados. Para isso, aguarda-se que o texto seja produzido imerso numa situação social de produção definida. Logo, a revisão é apontada com a finalidade do escritor redirecionar as suas ideias, efetivando mudanças que reordenam o todo ou atingem segmentos do discurso.

As estudiosas sublinham ainda que a revisão de um texto cumpre o papel de oportunizar quem escreve a substituir termos por outros que se adequem melhor ao seu contexto de produção. Também permite que apague-os com o propósito de retirá-los do texto para melhorar o sentido dos enunciados. Pode-se ainda deslocá-los que por alguma razão não devem estar naquele local e, finalmente, realizar acréscimos para ampliar as ideias já apresentadas, dando maior consistência ao que se quer enunciar.

Na perspectiva de que o aluno assuma e realize a revisão de seus textos, torna-se fundamental que o professor instrumentalize-o dos saberes e procedimentos necessários para que possa trabalhar o seu texto pós-produção. Somente assim, ele terá condições de eliminar trechos e acrescentar outros ou, até mesmo, rever um aspecto gramati-

cal ou linguístico que deverá ser alterado e deixado nos moldes da gramática normativa (Arcoverde; Arcoverde, 2007). O tipo de correção textual-interativa (Ruiz, 2010), como discutiu-se, apresenta-se como ideal para que o aluno compreenda os problemas identificados no seu texto, levando em conta os pontos elencados que deverão ser melhorados e os procedimentos a serem efetivados no ato da refacção de sua produção textual.

A prática de produção de textos escritos traz consigo o desafio de como analisar, de modo objetivo, o desempenho dos alunos (Abaurre; Abaurre, 2012). Portanto, a correção de textos deve orientá-los sobre o que fazer para melhorar a sua produção escrita em função das características associadas à situação de produção, salientam as pesquisadoras, quais sejam: finalidade, perfil do leitor, contexto de circulação, estrutura do gênero discursivo, grau de formalidade da linguagem.

Vale destacar que o processo de correção parte do professor, mas deve servir de orientação para o aluno saber como refazer o seu texto. Assim, espera-se que ele receba instruções, além de encaminhamentos para que possa cumprir com a finalidade posta. Logo, se na primeira versão aquelas não foram sistematizadas, na segunda versão poderão não ser também, tendo em vista que os direcionamentos docentes apontados demonstraram não ter ficado claros para que possa atender às orientações lhes evidenciadas.

A avaliação de textos costuma ser vista como um procedimento subjetivo em que o olhar do professor para o texto é influenciado por fatores como a imagem que faz de um determinado aluno, maior (ou menor) interesse por um determinado tema, afinidade (ou não) com um ponto de vista definido, posicionamento ideológico, entre outros (Abaurre; Abaurre, 2012). Outro aspecto que merece reflexão é a importância atribuída a questões de natureza estritamente gramatical, o

que leva a ser considerado um 'bom' texto o que atende aos preceitos da gramática normativa seguidos à risca, trazendo em evidência o entendimento de que esse não pode ser o único parâmetro para definir a qualidade de um texto.

Em consequência, se antes o professor recorria à subjetividade para avaliar o texto do aluno, para Abaurre e Abaurre (2012), a sua atenção se voltará para critérios que a produção textual deverá apresentar como conhecimentos não eleitos na avaliação que antecedia a que sugerem. Sobre os critérios de correção de um texto, as autoras dizem que:

essa é outra característica muito importante, e benéfica, da adoção de critérios de correção: os alunos sabem, previamente, como seus textos serão corrigidos. Assim, todos os envolvidos no processo de produção e avaliação dos textos (professor e alunos) poderão dispor de um conjunto de parâmetros comuns referentes ao uso da língua, à estrutura do texto e a articulação das ideias -, com o qual trabalharão durante às aulas (Abaurre; Abaurre, 2012, p. 46-47).

Em consideração à mensagem exposta, acrescenta-se que os critérios de correção propostos por Abaurre e Abaurre (2012) dividem-se em dois grupos: o 1º *Conteúdo* reporta-se para os aspectos a serem analisados nas produções de texto que deverão ser a leitura e desenvolvimento da proposta e o uso da coletânea de textos apresentada como motivação para a efetivação da produção textual. O 2º *Forma* discorre acerca do que o professor avaliará, objetivando identificar se o aluno expressou no seu texto o gênero discursivo pedido, aspectos gramaticais, coesão e coerência. O não cumprimento da proposta, além do não emprego dos textos motivadores e a não escrita do gênero textual solicitado são critérios que favorecem o aluno a obter como nota um zero. Quanto aos demais, a pontuação será balizada a partir do peso atribuído nos critérios expressados na grade de correção.

A grade de correção diz respeito à descrição de algumas características gerais observáveis com relação a cada um dos critérios estabelecidos a um conjunto de pontos ou a diferentes notas (Abaurre; Abaurre, 2012). O professor terá o apoio de alguns parâmetros bem definidos, o que facilita a avaliação objetiva do texto, principalmente, quando ler um texto e se perguntar sobre como o aluno se saiu ao desenvolver a tarefa proposta. Logo, a grade de correção se faz necessária, considerando o que aponta para o avaliador saber de um dado critério, na perspectiva de checar se o aluno atendeu ou não, evidenciando-o ou não em seu texto.

Por fim, Gomes (2019) reconhece a importância da grade de correção ser empreendida pelo professor junto com os alunos que atende e que, para cada gênero de texto, ela seja revista, a julgar que há marcas ou características que diferenciam um texto do outro (Serafini, 2003). Posto isso, a grade a ser usada na revisão com o desígnio de orientar a reelaboração do texto de uma notícia, não servirá para uma carta de leitor, a julgar que são gêneros diferentes.

Nos caminhos da pesquisa: considerações metodológicas

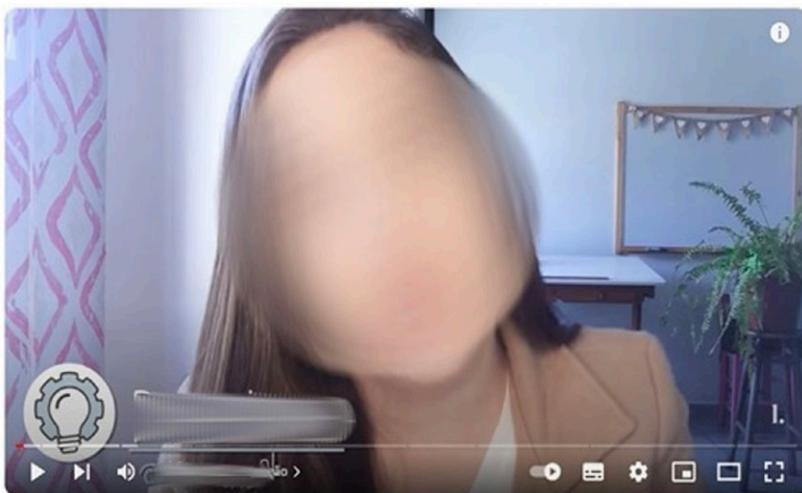
Este estudo se articula à pesquisa netdocumental (Sales, 2014), visto que os pesquisadores se serviram de um ambiente virtual com o objetivo de observar práticas culturais por meio de um recurso tecnológico a exemplo de um *notebook*. Assim, ao discutirmos sobre orientações para a correção de textos provenientes da esfera digital, buscamos entendimento para que tal prática pedagógica receba outros rumos, levando em conta o que se faz, compenetrado no que precisa ser realizado no que toca à revisão e refazimento de textos na sala de aula.

A sua realização se fundamentou no que discorre a pesquisa qualitativa, a julgar que se efetivou a partir de um recurso digital equivalente à linguagem. Desse modo, a sua atenção frisou o caráter subjetivo do objeto, dando condições para que os pesquisadores interpretassem os dados obtidos, dissociando-se de finalidades quantitativas, partindo do pressuposto de que as suas intenções se voltaram para o processo ao invés do produto (Prodanov; Freitas, 2013).

Importa ainda sublinhar que a pesquisa em abordagem se associa às noções teóricas da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), levando em consideração que se descreve uma proposta de ensino e aprendizagem, objetivando responder a um problema no qual a linguagem se destaca. Em decorrência, portanto, pretende alcançar um entendimento da realidade (Paiva, 2019).

O objeto de análise foi uma videoaula. Tal instrumento de pesquisa é composto de um tempo de duração formado por 8min23s e está disponibilizado na plataforma *Youtube*, cujo acesso se dá por meio do *link* <https://www.youtube.com/watch?v=1Up643PWii0>. Denominada *Como corrigir sua própria redação*, a videoaula é ministrada pela professora Luma, proprietária do blog Luma e ponto, e já contou com 30.268 visualizações. Para registro, apresentamos logo após imagem correspondente a um dos momentos que compõem a referida ferramenta.

Fig. 1 – Videoaula Como corrigir texto



Fonte: Youtube, 2024. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=lUp643PWio>. Acesso em: 10 jun 24

A videoaula em abordagem integrou o material utilizado pelos acadêmicos do curso de Letras-Português, de uma universidade pública do Estado da Paraíba, para responder a uma atividade na disciplina de Leitura e Escrita: Teorias sociointeracionistas. A estrutura da questão continha o enunciado, sucedido pela identificação e apresentação de dois textos para que os alunos realizassem uma prática de correção. Para isso, eles deveriam optar por um ou mais tipo de correção que julgassem necessário(s) com a finalidade de que houvesse a compreensão, bem como a evolução em relação aos erros cometidos pelos estudantes, autores das redações.

O *corpus* para estudo, análise e reflexão derivou-se das técnicas de ensino e conhecimentos do gênero dissertativo-argumentativo explanadas nas orientações didáticas repassadas na videoaula “Como corrigir sua própria redação”. Para tanto, assistimos a videoaula, catalogamos as instruções repassadas pela professora em dois grupos *técnicas*

de ensino e conhecimentos do gêneros de texto dissertativo-argumentativo e elegemos a análise linguística como objeto de pesquisa, centrando, desse modo, as nossas análises e discussões focados na apresentação das contribuições do presente estudo.

Na próxima seção, apresentamos a descrição da videoaula complementada por discussões, articulando, desse modo, o que propõe tal recurso com as considerações teóricas sistematizadas para a correção de textos. Assim, aguardamos contribuir com a etapa de revisão e reelaboração de texto em sala de aula, prática ainda centrada no professor, de forma que se alimenta a ideia de que ao aluno cumpre o papel de somente escrever. Além dos mais, apontar outros encaminhamentos para a formação docente com olhar voltado para suas ações de ensino e aprendizagem.

Videoaula: descrição de uma proposta para a correção de textos

A videoaula se inicia com a professora Luma cumprimentando os internautas *Alô, pessu!* que, eventualmente, acessarão compenetrados em assimilar o seu conteúdo, bem como se identificando *Profe Luma Madoff Ofling* e apresentando o objeto de conhecimento a ser instruído *Dicas de revisão e reescrita de redação*. Antes de explanar o assunto, ela ressalta a sua importância, tendo em conta, sobremaneira, a situação de estudantes que não dispõem de alguém que possa ler e corrigir o seu texto, cabendo-lhe o papel de realizar as duas práticas.

A primeira dica *Corrija a gramática* sugere que o aluno digite o seu texto e coloque no *Word* ou outro aplicativo que disponha de corretor ortográfico, pontuação e concordância, de modo que atenda à Competência 1 avaliada, convencionalmente, na redação do Enem. Todavia, a

professora não dispensa que antes o aluno escreva no papel, a julgar a importância de tal exercício.

A segunda dica *Revise depois de um tempo* ressalta a importância do aluno não revisar e corrigir a sua redação concomitantemente a sua produção. Para a professora Luma, esse procedimento não contribui para que se identifique as falhas que, possivelmente, o texto apresente, visto que foi produzido em um curto tempo que está sendo corrigido. Ela orienta que se deixe o texto de lado ou se desenvolva outros textos para que em um tempo maior, volte-se a eles com o propósito de revisar e refazê-los.

A terceira dica *Leia redações nota mil* motiva o desenvolvimento de propostas de texto aplicadas em edições passadas do Enem, além de sua comparação com redações que obtiveram nota máxima. Essa prática poderá auxiliar o aluno a detectar aprendizagens consolidadas, bem como em processo no que toca aos conhecimentos equivalentes ao gênero de texto dissertativo-argumentativo.

A quarta dica *Troque redações com colegas* recomenda o envio de redações para outra pessoa ler e corrigi-las. Para isso, o aluno pode recorrer a amigos, pessoas da família que já participaram do Enem, bem como a grupos de *WhatsApp* ou *Facebook* que dispõem de voluntários que oferecem esse serviço. Nas palavras da professora Luma, contar com o olhar do outro torna-se fundamental no processo de escrita de um texto.

A quinta dica *Tenha um checklist* discorre sobre a importância de o estudante olhar para a sua redação a partir de uma lista de conhecimentos que o seu texto deverá apresentar. Com essa finalidade, a docente faz referência a um *checklist* que elaborou e forneceu aos seus alunos, além dos inscritos de seu canal, atendendo, dessa maneira, aos seus pedidos. O recurso define conhecimentos que movimentam as

cinco competências que se deve dominar, assim como desenvolver no ato da elaboração da redação.

A sexta dica *Tracckee a sua nota* sublinha a importância de se registrar o desempenho obtido mediante as correções de textos realizadas. Em vista disso, o aluno emitirá uma tabela, por exemplo, em que anotará não somente as suas notas por competências, mas também o que já assimilou e precisa aprender para atingir totalmente o que se espera em cada uma.

A sétima e última dica *Conheça as competências* propõe que o aluno aprenda quais são as competências que o Enem cobra e espera que ele atenda em seu texto. Sendo assim, a professora Luma pede que o aluno pesquise e assimile os conhecimentos que precisa dominar e empregar em seus textos, sendo essas relacionadas às capacidades estipuladas para a redação do processo seletivo de que se fala.

Por último, expressa o desejo de ter contribuído com os estudantes, principalmente, os que se encontram em exercício com foco na produção da redação do Enem. Além do mais, coloca-se à disposição para expandir, assim como repassar outras contribuições que possam ser aplicáveis no processo de elaboração e reelaboração do texto dissertativo-argumentativo.

Descrita a videoaula, observa-se que a professora Luma traz em relevo o pensamento de que a correção de texto deve contar com a participação, primeiro, de quem escreve (Geraldí, 1984; Reinado, 2001; Serafini, 2003; Arcoverde; Arcoverde, 2007), considerando a relevância de essa fase, que compõe o processo de escrita de um texto, ser assumida por ele. Isso não dispensa a leitura, a intervenção, o olhar do outro, como assim ela propôs na dica, especificamente de número 4. Nessa senda, para isso, quem escreve deve ter clareza se a pessoa para quem possa

endereçar o seu texto tem condições de prestar esse serviço, aguardando as suas contribuições com foco em sua revisão e reescrita.

As dicas 2, 6 e 7, além da dica 4 que antes se discutiu, aparentam ser mais metodologias a serem aplicadas em função da correção de um texto, o que não se repete nas dicas 1, 3 e 5, visto que nessas, o aluno encontra orientações mais concretas para que possa se apoiar durante o estágio de leitura e revisão de seu texto, objetivando a sua reelaboração. O *checklist* retoma a grade de correção (Abaurre; Abaurre, 2012; Gomes, 2019), visto que detalha os diferentes conhecimentos que o aluno deverá observar se escreveu, cumpriu em seu texto. Assim, faz-se necessário que tal recurso seja não apenas disponibilizado, mas discutido com os estudantes; somente assim eles poderão ter uma clareza mais aprofundada para que utilize-o, levando em conta a finalidade com o qual foi construído.

Quanto às dicas 1, 2, 3, 4 e 5, reconhece-se ainda que estas poderão ser aplicadas com foco no desenvolvimento de qualquer produção textual, mas de forma adaptável, uma vez que fica óbvio como elas se direcionam para o texto dissertativo-argumentativo, gênero comumente escrito no Enem. Sendo assim, o aluno pode ser orientado para digitar o seu texto e aplicar o corretor do *Word* a fim de identificar “falhas” de ordem gramatical; deixar para ler, revisar e reescrever o seu texto em um tempo diferente e não linear ao que escreveu o seu texto; ler textos relacionados ao gênero que escreveu a fim de checar, principalmente, se atendeu aos conhecimentos que o texto-espelho apresenta; pedir para alguém ler e corrigir o seu texto; dispor de um *checklist* que, de verdade, contenha os conhecimentos acoplados ao gênero que escreveu.

No que toca ao emprego do corretor do *Word* ou outro aplicativo na correção de aspectos linguísticos de um texto, a exemplo dos citados na videoaula (ortografia, pontuação e concordância), considera-se a

relevância do aluno recuperar conhecimentos disponibilizados no dicionário e na gramática; as alterações que possa efetivar por meio de tal ferramenta, ocorre de forma automática, impensada. Assim, por meio do primeiro, ele identificará a grafia de palavras que tenha grafado indevidamente e da outra, para recuperar regras de pontuação, assim como de concordância verbal e nominal. Portanto, os conhecimentos linguísticos serão mobilizados em função do uso da língua, rompendo assim com estudos descritivos, cujo emprego dado ainda ocorre para a resolução de exercícios mecânicos.

Em complemento, tratando-se de uma atividade que foi confeccionada para ser aplicada em um curso de formação de futuros professores de Língua Portuguesa, espera-se que os discentes tenham enxergado na videoaula descrita uma possibilidade de contribuir na produção de outras atividades, elegendo para isso as dicas, mas adaptando-as antes. Outro aspecto é separar técnica de objeto de conhecimento, visto que as dicas 1, 3 e 5 destacam-se em detrimento das demais com orientações singulares no que toca à aplicabilidade que possa ser efetivada em função da revisão e reescrita de um texto, de maneira que as demais servem de caminho para se chegar às práticas em discussão.

Por fim, no que concerne às dicas que o acadêmico em formação poderá se apoiar para corrigir as duas redações apresentadas na atividade, destacam-se as três dicas citadas, pois elas evidenciam conhecimentos inerentes as cinco competências que se aguarda do gênero dissertativo-argumentativo com o objetivo de se alcançar a nota máxima. Todavia, defende-se a ideia de que o *checklist* com conhecimentos de qualquer gênero de texto seja construído com a participação do tanto do professor quanto do aluno, além do mais que ele seja motivado a utilizar não apenas na etapa de revisão e reescrita de um texto, mas na fase da produção inicial. Assim, atenderá ao que se espera de seus textos já na fase de sua elaboração.

Concluindo a conversa, por hora...

No presente estudo, refletiu-se sobre a correção de textos a partir do tratamento dado a uma atividade aplicada na formação inicial de professores, o que possibilitou a identificação de instruções de ensino e aprendizagem fornecidas em uma videoaula com foco na avaliação de textos. As instruções de ensino foram repassadas a partir de sete dicas, sendo distribuídas entre técnicas de estudos *Dicas 2, 4, 6 e 7* e conhecimentos do gênero de texto dissertativo-argumentativo *Dicas 1, 3 e 5*, de maneira que esses últimos se reportam para conhecimentos linguísticos e textuais. As dicas são apresentadas no desejo de formar no aluno o pensamento de que a revisão deve ser por ele assumida.

A prática de análise linguística recomendada na dica 1 enaltece o texto como unidade de ensino; no entanto, não leva o aluno a refletir e atuar sobre o sistema linguístico, articulando-se assim à elaboração de seus textos. O aluno é motivado a fazer usos de aplicativos que deem conta não apenas das falhas de ordem gramatical, mas que apontem as mudanças necessárias que deverão ser operadas no texto. Dessa maneira, os conhecimentos de natureza gramatical são trabalhados em função do uso da língua superficialmente pelo fato dele não ser encaminhado para pesquisas a fim de consultar, por exemplo, a grafia de palavras em dicionários e regras de pontuação e de concordância em gramáticas, durante os momentos de revisão, objetivando a reelaboração de seus textos.

Atividades que mobilizam práticas de ensino e aprendizagem que, certamente, serão retomadas em sala de aula, ver-se como plausíveis, assim como fundamentais. No entanto, reconhece-se que essas tragam em evidência as noções teóricas estudadas, por exemplo, sobre correção. A videoaula não dá conta de conceito e tipos de correção, assim

como não traz de forma mais concreta os conhecimentos que um gênero de texto deverá apresentar, o que deve ser visto e considerado na revisão e, logo após, na reescrita de um texto.

Nesse sentido, o acadêmico que fundamentar a resolução de sua atividade à luz, apenas, das dicas que a videoaula descrita propõe, sem fazer relação ao que os teóricos elencam para as ações de ensino e aprendizagem de revisão e correção de textos, tende a não fazer as alterações que julgar necessárias em função de sua prática pedagógica. A proposta de um *checklist* ver-se como ideal para nortear a revisão e reescrita de um texto; porém, o professor precisa saber qual o papel dessa ferramenta, além de que a usada para um gênero poderá não servir para outro, visto que os conhecimentos de um e outro são diferentes. A professora Luma foca apenas no gênero dissertativo-argumentativo, havendo a necessidade de o aluno em formação ser direcionado para a importância de sua adaptação com olhar voltado para a produção de *checklists* que balizem a correção de outros gêneros.

Por fim, considerando a pergunta de pesquisa *O que as instruções de ensino e aprendizagem apontam para a prática de correção de textos escolares na formação inicial de professores de Língua Portuguesa?*, reconhecemos os encaminhamentos que a videoaula analisada e discutida apresenta para auxiliar as etapas de revisão e reelaboração de um texto. Em consequência disso, ressaltamos a relevância da continuidade dos estudos a partir de pesquisas mais recentes que abordem a temática em abordagem. Ademais, motivamos o empreendimento de outras investigações que tenham a revisão e a reescrita como pontos centrais da discussão, ora para a formação docente, ora para as ações de ensino e aprendizagem promovidas pelos professores que atuam na educação básica, meramente no ensino médio na preparação de alunos para a redação do Enem.

Referências

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*. São Paulo: Moderna, 2012.
- ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. *A escrita como processo*. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. *O ato de escrever: perspectivas teóricas*. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. Escrita, Uso da Escrita e Avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. 4ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.
- GOMES, R. N. *A didatização do gênero carta de leitor com foco na interação: uma proposta de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa*. 210 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Currais Novos-RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2019.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105.
- PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A Orientação para a Produção de Texto. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (or-

gas). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 87-100.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

SALES, S. R. Etnografia + netnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em educação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. *Metodologias pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SERAFINI, Maria T. *Como Escrever Textos*. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos; adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. 11ed. São Paulo: Globo, 2003.

Recebido em: 29/09/2024

Aprovado em: 10/12/2024

Licenciado por



Veridicção no discurso médico oitocentista: um estudo pragmático-enunciativo de manuais estrangeiros no Rio Grande do Sul

Veridiction in nineteenth-century medical discourse:
a pragmatic-enunciative study of foreign manuals
in Rio Grande do Sul

 Silvana Silva

Resumo: O século XIX foi o momento histórico em que a Medicina e suas diversas práticas começaram a se implementar com força. Após três anos de pesquisa em Acervos Públicos sobre Medicina no Rio Grande do Sul, constatamos a presença de obras que são traduções de obras estrangeiras de países como França, Alemanha e Polônia. Este trabalho pretende explorar as obras do francês F. V. Raspail (1860), do polonês Chernoviz (1890) e do alemão M. Platen (1903), procurando mapear e compreender os sentidos dos *atos veriditivos* (Austin, 1960) mais frequentes em cada uma das obras. Tais atos serão interpretados à luz da Linguística da Enunciação (Benveniste, 1989, 1990) e da teoria dos atos de fala (Austin, 1969). A metodologia de análise é a análise categorial e global da veridicção, em seus três aspectos, a saber, força ilocucionária, empenho subjetivo e demonstração de fato referenciado, de um capítulo de cada das três obras. Os resultados indicam que o manual

Silvana Silva. Doutora em Estudos da Linguagem pela UFRGS. Professora Adjunta do Instituto de Letras – UFRGS. Email: ssilvana2011@gmail.com.

de Chernoviz (1890) é o que apresenta características mais marcantes de veridicção.

Palavras-chave: manuais de Medicina do século XIX; veridicção, análise pragmática-enunciativa; Acervos Públicos do RS

Abstract: The 19th century was the historical moment in which Medicine and its various practices began to be implemented with force. After three years of research in Public Collections on Medicine in Rio Grande do Sul, we found the presence of works that are translations of foreign works from countries, notably France, Germany and Poland. This work aims to explore the works of the French F. V. Raspail (1860), the Polish Chernoviz (1890) and the German M. Platen (1903), seeking to map and understand the meanings of the most frequent verdictive acts (Austin, 1960) in each of the works. Such acts will be interpreted in light of Enunciation Linguistics (Benveniste, 1989, 1990) and the theory of speech acts (Austin, 1969). The methodology of analysis is based on the categorical and global analysis of truthfulness, in its three aspects, namely, illocutionary force, subjective commitment and demonstration of referenced fact, of one chapter of each of the three works. The results indicate that Chernoviz's manual (1890) is the one that presents the most striking characteristics of truthfulness.

Keywords: 19th century medical manuals; veridiction, pragmatic-enunciative analysis; Public Collections of RS

Introdução

O século XIX foi não somente o período de grandes transformações políticas e administrativas no Brasil, também foi o momento histórico em que a Medicina e suas diversas práticas começaram a se implementar com força. Após três anos de observação e pesquisa em Acervos Públicos sobre Medicina no Rio Grande do Sul, constatamos a presença de obras que são, na sua maioria, traduções de obras estran-

geiras de diversos países, notadamente França, Alemanha e Polônia. Tal caráter editorial aponta para uma formação de discursividade médica bastante heterogênea em nossas terras. Constatamos que, dos dez (10) Manuais contidos no Catálogo de Obras Raras do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul¹, cinco (5) Manuais foram escritos por autores estrangeiros (independentemente de sua formação ser médica ou não). O Manual de M. Platen foi encontrado no Acervo Histórico da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, junto a outros Manuais estrangeiros.

Apesar de a Medicina ser uma área em constituição em nosso país, gostaríamos de compreender se a forte composição estrangeirizante dos acervos públicos gaúchos é efeito da peculiaridade de nossa história de colonização ou se é resultante da simples ‘falta’ de médicos gaúchos. Tendemos a corroborar a primeira hipótese, uma vez, que é possível encontrar em nossos acervos a obra do médico português Vicente de Souza, naturalizado brasileiro e residente e atuante na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. Nesse sentido, a pesquisa de Schwartzmann (2018), a qual se debruça sobre a existência de médicos estrangeiros italianos em exercício no Rio Grande do Sul, traz uma informação histórica relevante:

A opção de médicos estrangeiros para se estabelecerem no sul do Brasil ocorreu, principalmente, pelo conhecimento da não necessidade de revalidar o diploma médico, situação indiretamente facilitada pela Constituição Estadual do Rio Grande do Sul de 1891, que permitia o exercício da medicina por indivíduos não necessariamente habilitados formalmente (Schwartzmann, 2018, p. 188).

1. Fonte: https://www.muham.org.br/pdf/cat_obras_raras.pdf

De qualquer forma, nos propomos a examinar o discurso científico de três médicos estrangeiros, cujos manuais estão em nossos acervos e verificar em que medida eles estão de fato afinados com práticas científicas tão em voga na Europa. Este trabalho pretende explorar as obras do francês F. V. Raspail (1860), do polonês Chernoviz (1890) e do alemão M. Platen (1903). Dentre os cinco manuais presentes nos Acervos Públicos rio-grandenses, escolhemos estes acima indicados em função da heterogeneidade discursiva encontrada. Nosso objetivo maior é mostrar que o Acervo Público também pode incluir textos médicos no sentido estrito do termo quanto textos médicos leigos, desde que tenha consciência de tal formação. Nesse sentido, esse texto é dirigido tanto ao linguista, interessado no fato histórico, quanto ao arquivista, interessado em (re)pensar seus critérios de salvaguarda de documentos.

Tema, objetivo e enfoque teórico da pesquisa

Procuramos mapear e compreender os sentidos dos *atos veriditivos* (Austin, 1990) mais frequentes em cada um dos três manuais médicos oitocentistas. A escolha por esse tipo de ato se deve ao fato de que ao lado da prescrição, a veridicção, isto é, o ato de emitir um juízo sobre evidências ou razões quanto ao valor de um fato, é elemento central na elaboração de um discurso médico que se pretenda científico. Além disso, o componente da veridicção apresentou-se como prolífico na análise específica das definições de doenças do Manual de Chernoviz (1890), conforme pesquisa de Manfrim e Silva (no prelo). Tais atos serão interpretados à luz da Linguística da Enunciação (Benveniste, 1989, 1990); Flores et. al. 2008; Flores, 2019). Elaboramos assim, como anuncia, o subtítulo um aparato pragmático-enunciativo para interpretação dos dados.

Em *How to do things with words* (1960/1990), o filósofo da linguagem John L. Austin abre espaço para as implicações que o par de enunciados constativos/performativos traz para uma visão mais geral da linguagem. A tese de Austin se baseia na ideia de que, diante da análise filosófica de enunciados de sua época – cunhada em preceitos de semântica clássica, como o de ‘verdade’ –, muito se perdia para a descrição das relações humanas a partir da língua. Nesse sentido, sua proposta de enunciados de tipo ‘performativo’ serve justamente como uma expansão descritiva destas relações.

Austin propõe três níveis diferentes para depreender um enunciado: 1 – locução (proferimento), 2 – ilocução (intenção) e 3 – perlocução (efeito). Entendemos que a performatividade se faz nas e a partir das convenções sociais que dispõe autoridade a certos enunciados.

Apresenta o enunciado veriditivo como performativo da seguinte forma:

Os veriditivos consistem em emitir um juízo, **oficial ou extra-oficial**, sobre evidências ou razões quanto ao valor ou ao fato, na medida em que estes são passíveis de distinção. (...) **Mas não é necessário que sejam definitivos**. Podem constituir uma estima, um cálculo, uma apreciação. **Constituem essencialmente o estabelecimento de algo – fato ou valor** – a respeito do qual, por diferentes razões, **é difícil se estar seguro** (Austin, 1990, p. 124 e 123, negritos nossos).

Como podemos observar os *atos veriditivos* caminham ao lado da incerteza. Apesar do caráter performativo que acompanha todo ato de linguagem de demonstração científica, os veriditivos podem mostrar – ou esconder – algo que se desconhece ou de que não se tem certeza.

Nesse sentido, procurando afastar a discussão da verdade/verificação do âmbito lógico ao qual esteve presa a discussão linguística por muito

tempo e inserindo tal seara numa perspectiva antropológica da verdade – e, portanto, atenta à questão da interpretação – Parret (1988) entende que é necessário articular o ‘cálculo’ da veridicção sempre a uma dimensão enunciativa. Em seus termos:

A veridicção não marca o enunciado ou a proposição a não ser na medida em que a enunciação está nela omnipresente. [...] O enunciado verídico não é senão o efeito de uma enunciação veridictória. É assim que a pragmática acentua a veridicção como a função enunciativa primordial do discurso. [...] O dizer-verdadeiro que é a veridicção não existe enquanto ato solipsista mas através de uma sanção que emana da comunidade intersubjetiva. [...] A transferência da verdade, função primária do discurso, é opacificada por sobre-determinações epistêmicas que são essencialmente dialógicas, conversacionais ou interacionais. Não há veridicção fora da enunciação, não há enunciação fora da comunidade enunciativa (Parret, 1988, p. 73-4).

Em *A natureza dos pronomes* (1960), o linguista e teórico fundador da Enunciação Émile Benveniste reitera a noção de ‘Eu’ e ‘Tu’ como componentes do discurso – dado que é justamente a condição alocucionária que firma a enunciação. Nesse raciocínio, ‘Ele’ aparece “fora” dessa relação, ou seja, fora do discurso:

[...] a não-pessoa é o único modo de enunciação possível para as instâncias de discurso que não devam remeter a elas mesmas, mas que predicam o processo de ‘não importa quem’ ou ‘não importa o que’, exceto a própria instância, podendo sempre esse ‘não importa quem’ ou ‘não importa o que’ ser munido de uma referência objetiva (Benveniste, 1990, p. 282).

Entende-se, assim, que as predisposições iniciais da terceira pessoa são as de uma função *gramatical* – já que, não estando “dentro” do

discurso, repousa no domínio da Língua – e, conseqüentemente, de uma função *objetiva* do caráter alocucionário do enunciado em favor de um predicado de referência exterior. Benveniste viria a incorporar esse traço da subjetividade em uma definição de enunciação somente no texto de 1970, *O aparelho formal da enunciação*, em que a define como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.” (Benveniste, 1989, p. 82). Valendo-nos da interpretação de Flores *et al* (2008) sobre o *aparelho formal*, consideramos também que, a partir dessa “efetivação da língua” pelo discurso, “toda e qualquer forma linguística ou classe de palavras pode indicar subjetividade.” (Flores *et al*, 2008, p. 91).

Nesse sentido, entendemos as relações entre os eixos semânticos da ‘subjetividade’ e da ‘impessoalidade/objetividade’ da frase não repousam como simples dicotomias, mas como graus que ‘flutuam’ com maior ou menor evidência nos textos médicos (Manfrim e Silva, 2023).

Metodologia e procedimentos analíticos

Inicialmente, escolhemos um capítulo de cada uma das três obras com boa evidência de argumentatividade por parte dos autores. Considerando que o tema da ‘vacinação’ era um tema em intenso debate na época, pensamos que ele se presta eficazmente para a compreensão do fenômeno da veridicção no discurso médico do século XIX.

Assim, da obra do francês Raspail (1860), analisaremos o capítulo “Determinação das causas de nossas doenças”; do alemão Platen (1903), o capítulo “Como nos precavemos das moléstias?” e, por fim, o capítulo “Vaccina”, do polonês Chernoviz (1890). Já é possível observar a diferença de enfoque científico pelo próprio título de cada dos autores: o do polonês Chernoviz é mais objetivo e específico no tema da

vacinação. No Manual do alemão Platen, o tema da vacinação é apresentado como argumento e não como ponto de partida do texto e no Manual de Raspail, mais antigo, o tema da vacinação não comparece.

O aparato metodológico é composto de duas etapas: a primeira, de ordem distribucional, discricional e categorial, destaca aspectos pragmáticos – a força ilocucionária – e enunciativos – caráter pessoal e impessoal das afirmações bem como seu caráter subjetivo; a segunda, de ordem holística ou da ordem da globalidade discursiva, integra os aspectos da subjetividade e da força ilocucionária ao aspecto veridiccional ora em análise: a demonstração do fato científico. Essa dupla análise justifica-se pela dupla natureza da linguagem, conforme assinalado por Benveniste tanto em “Os níveis de análise linguística” (PLG I) quanto em “A forma e o sentido na linguagem” (PLG II), a saber, a natureza *semiótica*, cuja unidade de análise é decomponível, podendo ser o signo, ou a palavra, e a natureza *semântica*, cuja unidade de análise é o sentido global do texto.

Uma dupla análise

Apresentamos a seguir, paulatinamente, a análise do pensamento médico sobre ‘doença’ e sobre ‘vacinação’ em cada manual estrangeiro destacado. Em seguida, passamos à análise de algumas categorias semânticas de que se compõe a veridicção e, por fim, à análise da globalidade discursiva de cada posicionamento médico sobre a ‘ciência’ e ‘veridicção’ que embasa seu discurso como um todo.

Raspail (1860) – “A natureza tem horror ao vácuo”

Para que um órgão caia doente, isto é, suspenda ou cesse suas funções, é necessário que falte o alimento á sua elaboração, ou que uma causa qualquer venha alterar sua constituição. A causa

de nossas doenças é portanto externa a nossos órgãos; a doença sempre vem de fora, e não dimana neles mesmos. Dizer que tal doença vem do sangue, da bile, dos nervos, dos humores etc, é falar um velho jargão de que a filosofia se tem rido. Essas frases são da família desta: - *A natureza tem horror ao vácuo* [...] Exemplos apreciáveis à nossa vista, nos fornecerão o fio da analogia que deve conduzir-nos á eliminação das causas que escapam a nossos sentidos. Quando uma agulha penetra em vossas carnes, quando um pequeno espinho se introduz em vossa derme, vossos sofrimentos podem tornar-se atrozes. Quem vos faz assim doentes? A presença deste dardo em vossa carne. Por que? Porque tem dado entrada ao ar exterior até aos tecidos que protegem a epiderme. A causa de vossa doença é bem evidente. Nesse caso, ninguém diz que a doença vem da bile, do sangue, dos nervos, et. Vem, aos olhos de todos, da presença do espinho (Raspail, 1860, p. 14).

Chernoviz (1890) – “A experiência justificou suas esperanças”

VACCINA. Vírus particular, dotado da propriedade de preservar das bexigas, e chamado vaccina, porque foi colhido primitivamente das borbulhas das vaccas. [...] No condado de Gloucester, Inglaterra, esse médico, Dr. Jenner, observou que as grandes inoculações de bexigas que se praticavam cada anno, que em certos indivíduos que se ocupavam de ordenhar vaccas, não pegava a moléstia. Soube depois que estes indivíduos tendo esfoladuras nos dedos contrahiam botões semelhantes ao cow-pox das vaccas. Concluo d’isso que, inoculando a matéria d’esta erupção a todas as outras pessoas, poderia preserval-as igualmente das bexigas. A experiência justificou as suas esperanças; e esta grande descoberta foi proclamada em 1798. Acolhida ao principio com alguma prevenção, a vaccina não tardou entretanto a passar da Inglaterra aos outros paizes. [...]

Até o anno de 1815 não houve dúvida alguma sobre a virtude preservadora da vaccina: mas n’aquella época observou-se em França um exemplo de bexigas em um individuo vaccinado. Em

Edimburgo (1818), em Londres e Paris (1825) e em Marselha (1828) viram-se pessoas vacinadas contrahirem a moléstia, da qual algumas succubiram. Estas tristes observações inspiraram poderosas dúvidas sobre as virtudes da vaccina. [...] Muitos médicos fizeram pesquisas, e chegaram a esta solução: que o vírus vaccinico perde com o tempo a sua propriedade preservativa, e que convem revacinar. Mas no fim de que tempo se deve recorrer a esta nova operação? Segundo os documentos que a sciencia possui a esse respeito, o intervalo de dez a doze anos é aquele após o qual os ataques das bexigas se tornam mais comuns: assim poder-se-hia revacinar no fim d'este tempo. Esta providencia é sobretudo indispensável durante uma epidemia de bexigas.” (Chernoviz, 1890, p. 1174-76).

M. Platen (1903) – “É o que nos diz não só o bom senso, mas também o conhecimento da verdadeira natureza das moléstias”

Passo agora a ocupar-me de um assumpto tão entristecedor que a minha penna só a custo o traçará neste quadro. Refiro-me a vaccina obrigatória que me amargura a mim e a meus concidadãos para que a saúde dos queridos filhinhos é cousa sagrada, não compreendendo com é que no esclarecido século dezanove possar ser o Estado dado o direito de intervir no direito, na vida na saúde dos concidadãos. Infelizmente a triste verdade que a vacinação das crianças e dos adultos por meio da lympha de vacca é uma causa principal da maior parte das moléstias e da decadência da humanidade hodierna¹.

Se considerarmos de perto o verdadeiro caráter da inoculação contra a vaccina, verificaremos que se pretende acautelar o corpo humano contra a manifestação da varíola, incorporando no mesmo organismo um pus animal. Que isto é uma crença errônea ou um processo defeituoso da medicina oficial, com resultados funestíssimos para a saúde, é o que nos diz não só o bom senso, mas também o conhecimento da verdadeira natureza das moléstias e as leis naturaes.”

1 Sobre a história da vacinação por meio do pus animal observo o seguinte: a varíola é como a cholera oriunda da Índia onde a muita imundície favorece tais epidemias. A época que a varíola foi trazida para a Europa é coisa que não se sabe ao certo [...] Nos anos de 1870, 1871 e 1872, apesar da vacinação, na Alemanha, muitas epidemias de varíola arrebentaram com as vítimas. So na Prússia em 1871 morreram 64 mil pessoas. Na Baviera adoeceram em 1872 mais de 30 mil pessoas de varíola, as quais haviam mais de 29 mil vacinadas. A classe médica tem se mostrado até hoje impotente contra a moléstia da varíola. Em vez disso, propagaram a varíola do modo mais requintado (Platen, 1903, p. 191-192).

No cabeçalho de cada excerto, destacamos uma frase presente no próprio discurso de cada capítulo destacado que, a nosso ver, sintetiza o posicionamento do médico ou leigo praticante acerca das doenças, em geral, e da vacinação, em particular. Raspail (1860, p. 14) não versa sobre a vacinação, mas sua compreensão geral do funcionamento das doenças passa pela tese “A natureza tem horror ao vácuo”, quer dizer, as causas das doenças têm a ver com qualquer penetração de um “corpo estranho” no corpo humano. Não seria de se espantar que ele seria contra a vacinação. De Chernoviz (1890, p. 1176), por sua vez, destacamos: “a experiência justificou suas esperanças” em que o caráter auto-reflexivo do pronome “suas” revela um retorno da consequência – a crença na eficácia da vacinação – à premissa fundamental – a “experiência”. Esta última se refere tanto à ideia de “experimento científico” quanto a de “conhecimento prévio” de outros médicos/cientistas. Por fim, de Platen (1903, p. 192) retiramos a seguinte frase-síntese: “É o que nos diz não só o bom senso, mas também o conhecimento da verdadeira natureza das moléstias”. Aqui, percebemos uma argumentação semelhante à de Raspail (1860): o conhecimento das doenças passa por uma certa “inerência” impenetrável acerca de suas causas.

Abaixo analisamos e sintetizamos os principais aspectos inerentes à categoria de veridicção tal como compreendemos seu funcionamento em cada um dos capítulos selecionados de cada um dos Manuais. A noção de *grau de subjetividade* pode ser entendida como a maior ou menor presença de um ‘eu atesto por meus conhecimentos’ subjacente aos enunciados que constituem os respectivos discursivos médicos. Para uma discussão detalhada da noção teórica de *grau de subjetividade*, indicamos o trabalho de Silva (2013).

Figura 1. Manuais de Saúde estrangeiros em análise pragmática-enunciativa

Manual de Saúde	Força ilocucionária	Grau de impessoalidade	Grau de subjetividade
<u>Raspail</u> (1860)	Exercício dialético e paradoxal (origem interna x externa das doenças). Ato <u>veriditivo</u> de demonstração falseado pelo princípio de análise.	Apelo à palavra do leitor, revelando algum grau de pessoalidade.	Traz evidências comuns aos ‘olhos’ de todos, portanto, baixo grau de subjetividade.
<u>Platen</u> (1903)	Exercício argumentativo com forte orientação (vacinação é prejudicial à saúde). Ato <u>veriditivo</u> de demonstração com evidências estatísticas e históricas.	Apelo ao bom senso, a fatos estatísticos e a fatos históricos, revelando certo grau de impessoalidade.	Coloca sua posição pessoal e também seu sentimento sobre o tema, portanto, alto grau de subjetividade.
<u>Chernoviz</u> (1890)	Apresentação racional da vacina. Ato <u>veriditivo</u> completo, com demonstração de evidências, contra-argumentos e soluções	Descrição científica e experimental da vacina, revelando alto grau de impessoalidade.	Posiciona-se a partir de evidências científicas, portanto, algum grau de subjetividade.

Fonte: elaborado pela autora

Propomos a confluência do referencial teórico da Linguística da Enunciação e da Pragmática para o estudo da veridicção (a exemplo de Manfrim e Silva, no prelo). Entendemos que essa categoria semântica tem estrutura complexa composta por três polos de diferentes naturezas. O primeiro é o que chamamos de empenho subjetivo; o segundo,

de força ilocucionária; o terceiro, por fim, é o que chamamos de demonstração do fato referenciado e corresponde ao aspecto lógico-argumentativo da veridicção.

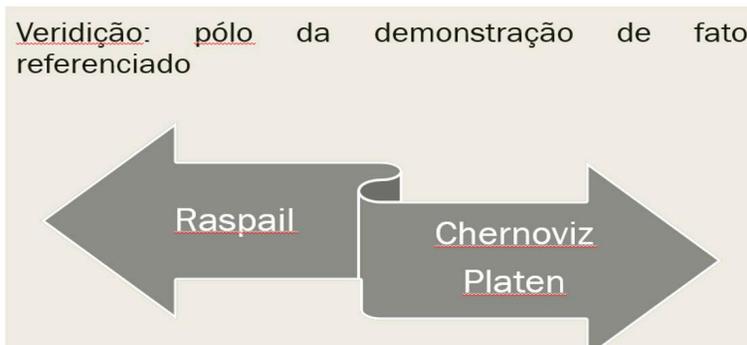
Figura 2. Veridicção em sua caracterização pragmático-enunciativa



Fonte: elaborado pela autora

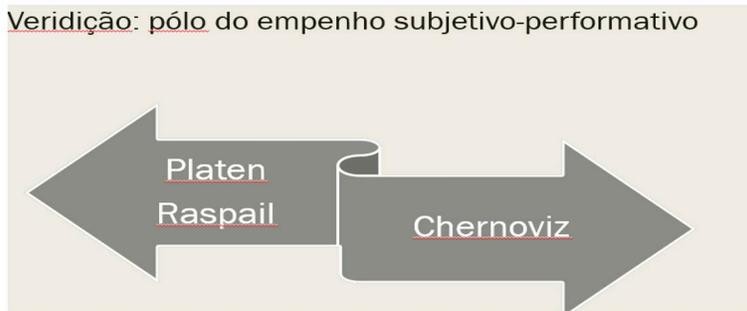
A partir do polo da demonstração de fato referenciado, entendemos que Chernoviz (1890) e Platen (1903) compartilham a característica de exercício de uma argumentação racional; por sua vez, Raspail (1860) apresenta argumentos de ‘petição de princípio’, logo, argumentos quase lógicos. A partir do pólo de empenho subjetivo e da força ilocucionária, entendemos que Platen e Raspail compartilham a característica de empenho pessoal e subjetivo para veridicção de seus posicionamentos, enquanto Chernoviz se vale de forma mais enfática de argumentos experimentais, técnicos e científicos. Vejamos a síntese da análise nas figuras abaixo.

Figura 3. Análise do polo da demonstração



Fonte: elaborado pela autora

Figura 4. Análise do polo do empenho subjetivo-performativo



Fonte: elaborado pela autora

De forma geral, entendemos que o discurso científico de Chernoviz (1890) corrobora práticas e experimentações em plena efervescência na Europa – entre elas, a vacinação – apresentando características não apenas de apresentação impessoal e objetiva de fatos comprovados, mas se colocando no jogo de argumentação e contra-argumentação que é próprio da construção do discurso da ciência. Vejamos:

Até o anno de 1815 não houve dúvida alguma sobre a virtude preservadora da vaccina: mas n'aquella época observou-se em França um exemplo de bexigas em um individuo vaccinado. Em

Edimburgo (1818), em Londres e Paris (1825) e em Marselha (1828) viram-se pessoas vacinadas contrahirem a moléstia, da qual algumas succumbiram. **Estas tristes observações inspiraram poderosas dúvidas sobre as virtudes da vacina [...]** Mas no fim de que tempo se deve recorrer a esta nova operação? Segundo os documentos que a **sciencia** possui a esse respeito, o intervalo de dez a doze anos é aquele após o qual os ataques das bexigas se tornam mais comuns: **assim poder-se-hia revacinar no fim d’este tempo** (Chernoviz, 1890, p. 1176, grifos nossos).

Como destacamos no texto de Chernoviz (1890), a utilização do adjetivo “tristes” em “tristes observações” revela o posicionamento subjetivo do médico quanto a desconfiança em relação a vacinação. Além disso, destacamos o modalizador de desejo “poder-se-hia” em “poder-se-hia revacinar” como indicar subjetivo de aposta na eficácia da vacinação, em caso de reaplicação depois de um período estabelecido pela “sciencia”.

Neste trabalho, não entramos no mérito da formação dos médicos praticantes aqui analisados – sabemos que Raspail tinha formação em química e Platen² é naturopata – mas na sua presença nos acervos gaúchos de história da medicina, portanto, na legitimação social de tais ‘médicos’ por parte das instituições que abrigam nossa ‘história’.

2. A pesquisa de Ross e Silva (2024-em andamento) procura investigar a rede dêitica de referências a médicos alemães do Manual de M. Platen para compreender a formação do pensamento deste autor, já que, até o momento, não localizamos o nome completo ou quaisquer referências biográficas e bibliográficas sobre o autor. Porém, já sabemos que M. Platen se alinha aos princípios da filosofia da naturopatia.

Conclusão

A veridicção é uma categoria semântica que merece, por si só, uma maior atenção da área de Semântica, da Pragmática e mesmo da Linguística da Enunciação. É uma categoria central tanto para a constituição do discurso científico quanto para a área da divulgação científica, assombrada que é pelo fenômeno da ‘fake News’. Neste artigo, nos propusemos a compreender a veridicção em seus eixos performativo, subjetivo e lógico-científico, assinalando que a construção da ‘verdade’ é fato antropológico, como destaca Parret (1988), logo histórico-social. Entendemos que pesquisa interdisciplinar entre linguística, história, história da saúde pública e arquivologia só pode avançar se procurar estabelecer bases epistemológicas comuns. Talvez essa seja a tarefa da antropologia da saúde, talvez do pesquisador linguista interessado em avançar no aparato teórico-metodológico para além da tradicional linguística histórica.

Nessa análise, quisemos ressaltar que a formação dos arquivos médicos no Rio Grande do Sul passa por uma constituição de ‘estrangeiridade’, que pode beirar o ‘exotismo’, se não considerarmos que havia muitos cientistas brasileiros, mesmo no século XIX, produzindo conhecimento em nossas terras. De qualquer forma, não deixa de ser curioso que o tema da ‘vacinação’, para além do aspecto controverso, pudesse ser expresso de forma tão positiva e clara na obra de Chernoviz (1890). Tal atitude mostra a importância científica do médico polonês para a Medicina no Brasil, conforme fartamente relatado pela literatura da História da Medicina. Elaborar uma forma de compreender o alcance social de tais manuais no período oitocentista e, assim, dar a ‘ver’ ao arquivologista a relevância no resguardo ou não de certos

documentos ainda está para ser construída. Para isso, seria preciso mobilizar uma equipe multidisciplinar de historiadores e linguistas num grande projeto. Tarefa certamente necessária.

Referências

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer* - palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BENVENISTE, Émile. Os níveis de análise linguística. In: *Problemas de linguística geral I*. 3ed. Campinas, SP: Pontes, 1989, p. 127-140.

BENVENISTE, Émile. A Natureza dos pronomes. In: *Problemas de linguística geral I*. 3ed. Campinas, SP: Pontes, 1989, p. 277-283.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade da linguagem. In: *Problemas de linguística geral I*. 3ed. Campinas, SP: Pontes, 1989, p. 284-292.

BENVENISTE, Émile. A forma e o sentido na linguagem. In: *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1990, p. 220-44.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1990, p. 81-90.

CLAVREUL, Jean. *A ordem médica: poder e impotência do discurso médico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CHERNOVIZ, Pedro Luiz Napoleao. *Diccionario de medicina popular e das ciencias accessorios para uso das familias, contendo a descripção das Causas, symptomas e tratamento das moléstias; as receitas para cada molestia; As plantas medicinaes e as alimenticias; As aguas mineraes do Brazil, de Portugal e de outros paizes; e muitos conhecimentos uteis*. 6ed. Paris, A Roger & F Chernoviz, 1890. 2 v. (1890). Disponível em: https://www.muhm.org.br/pdf/cat_obras_raras.pdf

FLORES, Valdir Nascimento. Enunciação. In: ROMERO, M. et. al. *Manual de Linguística. Semântica, Pragmática e enunciação*. São Paulo: Vozes, 2019, p. 143-174.

FLORES, Valdir Nascimento et al. *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto, 2008.

MANFRIM, João G. A.; SILVA, Silvana. Performatividade e Subjetividade: Paralelas Que Se Cruzam Na Análise De Um Discurso Médico Do Século XIX. *PERcursos Linguísticos*, v. 13, n. 34, p. 62–84, 2023.

MANFRIM, João G. A.; SILVA, Silvana. *Dicionário de Medicina Popular (1890): o discurso médico da obra através de uma lente enunciativa*. (no prelo).

MUSEU DE HISTÓRIA DA MEDICINA DO RIO GRANDE DO SUL. *Acervo Obras Raras: catálogo*. Porto Alegre: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2022.

PARRET, Herman. Verdade, verificação, veridicção. In: PARRET, Herman. *Enunciação e pragmática*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988, p. 65-78.

PLATEN, M. (1903). *PLATEN, M. O Novo Methodo de Curar*. Manual de Hygiene. Regras de Vida, Preservação da Saude e Cura das Molestias sem o Auxilio de Drogas. Rio de Janeiro: Laemmert & Cia Editores, 1903.

RASPAIL, F.V. *Manual de Saúde, ou Medicina e Pharmacia Domesticas*. Lisboa: Typographia de M. da Madre de Deus, 1860. Disponível em: https://www.muham.org.br/pdf/cat_obras_raras.pdf

ROSS, Lidiane. SILVA, Silvana. O Novo Methodo de Curar: análise dêitica de um discurso médico do século XIX. Resumo expandido. *Anais da Mostra de Pesquisa do Apers* (Arquivos Públicos do Rio Grande do Sul). (no prelo).

SCHWARTSMANN, Leonor. Documentos oficiais, relatos de viagens e registros de memória escritos por médicos estrangeiros: o exercício da Medicina no Rio Grande do Sul. In: SCHWARTSMANN, L. B.; GOLDANI, J. C.;

BARROSO, V. L. M. (orgs.) *Saúde tem história: narrativas no Centro Histórico-Cultural Santa Casa de Porto Alegre*. Porto Alegre: ISCMPA, 2018, p. 187-202.

SILVA, Silvana. *O homem na língua: uma visão antropológica para o ensino da escrita*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. 2013, 221 fls. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/90168> Acesso em: 07/10/2024.

Recebido em: 07/10/2024

Aprovado em: 12/12/2024

Licenciado por



A modalidade deôntica em discursos de investidura: uma análise pragmática no contexto político

The deontic modality in investiture speeches:
a pragmatic analysis in the political context

 André Silva Oliveira

Resumo: Este trabalho tem por objetivo fazer uma descrição e análise da modalidade deôntica como recurso discursivo e estratégia argumentativa no discurso político. Para isso, recorre-se à perspectiva funcionalista e à tipologia das modalidades de Hengeveld (2004). Nesse sentido, foram selecionados todos os 18 discursos de investidura dos candidatos a primeiro-ministro do governo espanhol, sendo contabilizados apenas os modalizadores deônticos, cujos dados quantitativos foram coletados e apreciados por meio do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Após a análise dos discursos de investidura que compuseram o *córpus*, verificou-se, no que é relativo aos aspectos pragmáticos, que o falante (candidato a primeiro-ministro) opta por não se incluir na instauração do valor modal, instaurando a deonticidade sobre as instituições e/ou reportando a necessidade deôntica de concretização de eventos. Por sua vez, nos casos de inclusão, o falante

André Silva Oliveira. Doutorado em Linguística. Professor do Magistério Superior da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: andre.oliveira@ufrn.br.

prefere aproximar-se de seu ouvinte (membros do Parlamento), no intuito de dar voz a coletividade.

Palavras-chave: Funcionalismo. Modalidade deôntica. Discurso político.

Abstract: This paper aims to describe and analyze the deontic modality as a discursive resource and argumentative strategy in political discourse. To this end we use the functionalist perspective and Hengeveld's typology of modalities (2004). In this sense, all 18 investiture speeches by the candidates for prime minister of the Spanish government were selected with only the deontic modalizers being counted whose quantitative data were collected and assessed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). After analyzing the investiture speeches that composed the corpus, it was found with regard to pragmatic aspects that the speaker (candidate for prime minister) chooses not to include himself in the establishment of the modal value, establishing deonticity over institutions and/or reporting the deontic need for the concretization of events. In turn, in cases of inclusion the speaker prefers to approach his listener (members of Parliament), in order to give voice to the community.

Keywords: Functionalism. Deontic modality. Political discourse.

Introdução

Partimos do pressuposto que a modalidade deôntica, no contexto político, está relacionada ao emprego de recursos linguísticos (os modalizadores deônticos) que expressam obrigações, permissões ou proibições referentes às normas, às políticas públicas e às relações de poder. Nesse sentido, esse subtipo de modalidade desempenha um papel central em discursos políticos, haja vista que permite moldar comportamentos e opiniões ao estabelecer diretrizes regulativas, normativas e interpretativas sobre o que é considerado obrigatório ou

permitido em determinado contexto, como nesse fragmento de um discurso proferido pelo atual primeiro ministro do governo espanhol, Pedro Sánchez: “*Tenemos que hacer un esfuerzo en aras del interés general y de sacar adelante una agenda legislativa que, a mi juicio, es progresista*”¹. Nesse exemplo, o modalizador *tener que* é empregado para expressar uma obrigação (necessidade deôntica).

Conforme Hengeveld (2004), a modalidade deôntica diz respeito à expressão das regras e normas de conduta que são prescritas, reguladas ou avaliadas a partir do que é legalmente, moralmente e socialmente aceito. Com base nessa definição, ponderamos que esse subtipo de modalidade pode ser engendrado no discurso de investidura como forma de manifestar as atitudes e as opiniões subjetivas do falante (candidato a primeiro-ministro) em relação ao que é pretendido como ações, metas e estratégias de seu futuro governo, orientando, assim, a forma como o seu discurso deve ser lido e interpretado.

Assim sendo, esta pesquisa pretende responder aos seguintes questionamentos: (1) qual a posição do falante na incidência do valor modal é a mais recorrente?; e (2) qual a posição do falante em relação ao seu público ouvinte? Nesse sentido, pretendemos descrever e analisar a modalidade deôntica como recurso discursivo e estratégia argumentativa em discursos de investidura, considerando, para isso, os aspectos pragmáticos envolvidos na instauração da deonticidade. Dessa forma, defendemos que a modalidade deôntica permite que se analise como os líderes políticos e as instituições moldam narrativas regulativas e normativas que impactam políticas públicas e comportamentos sociais. À vista disso, para investigações aprofundadas, o discurso político pode

1. Exemplo retirado da Internet. Disponível em: <https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Paginas/2024/271124-sanchez-sesion-control-congreso.aspx>. Acesso em: 12 dez. 2024.

ser analisado com ferramentas de modelos funcionais, como a Gramática Discursivo-Funcional (GDF) de Hengeveld e Mackenzie (2008).

Dessa forma, recorreremos à perspectiva funcionalista que apregoa a integração da pragmática na análise dos fenômenos linguísticos a partir de contextos reais de produção e uso. Para a categoria modalidade, recorreremos à tipologia das modalidades de Hengeveld (2004), que descreve a categoria modalidade com base em dois parâmetros principais: o *domínio semântico* e a *orientação modal*. Em relação ao domínio semântico, a modalidade se subdivide em cinco: facultativa, deôntica, volitiva, epistêmica e evidencial. No tocante à orientação modal, as modalidades podem estar orientadas para o Participante, o Evento e a Proposição.

Com base na perspectiva funcionalista e na tipologia das modalidades de Hengeveld (2004), buscamos analisar os propósitos comunicativos do falante, dentre os quais se sobressai o desejo de conquistar a vitória nas eleições e, desse modo, tornar-se o primeiro-ministro do governo espanhol. Por conseguinte, ao analisarmos os trabalhos de Oliveira (2021), Oliveira e Lopes (2021), Conceição e Fontenele (2021) e Souto (2024), que se debruçaram sobre a categoria modalidade (e os seus subtipos) no discurso político, pudemos verificar que as modalizações podem ser engendradas para influenciar a opinião pública, criando, assim, uma sensação de urgência ou de inevitabilidade acerca de determinadas decisões políticas. Nessa perspectiva, as análises da categoria modalidade em diferentes campos da Linguística (como a Pragmática e o Funcionalismo) frequentemente exploram como os conteúdos modais contribuem para a construção da discursividade e da legitimidade no discurso político.

Nessa direção, acreditamos que o discurso investidura seja favorável a instauração de modalizações deônticas, em virtude de o candidato manifestar deveres e obrigações, bem como proibições e permissões

no que tangem às suas futuras ações governamentais, além de reportar a prescrição de regras e normas de conduta inerentes às instituições políticas ou à regulação de eventos obrigatórios, permitidos ou proibidos de serem concretizados a partir do que é estabelecido pela legalidade das leis, normas e contratos da esfera política.

Por fim, a expressão da modalidade deôntica em discursos de investidura desempenha um papel central na construção da autoridade e legitimidade de um líder político. Dessa maneira, os candidatos frequentemente utilizam a modalidade deôntica para expressar seus compromissos políticos e promessas de governo, bem como enfatizar valores e normas que guiarão o governo e apelar para o envolvimento da população na realização de metas coletivas, utilizando, para isso, verbos modais deônticos. Portanto, a modalidade deôntica, no discurso político, desempenha um papel fundamental como ferramenta discursiva e argumentativa para construir, legitimar e justificar ações e posicionamentos, além de influenciar a opinião pública.

A perspectiva funcionalista de análise linguística

Dentre as diferentes perspectivas e correntes de descrição e análise da língua(gem), deparamo-nos com o funcionalismo linguístico que, segundo Neves (2007), refere-se a um princípio teórico-metodológico que tem por objetivo a descrição e análise dos fenômenos linguísticos em relação ao uso efetivo da língua(gem), levando em consideração o contexto social de produção e a integração das estruturais formais da gramática da língua, moldadas pelas motivações pragmáticas do falante e/ou do ouvinte. Desse modo, conforme Araújo e Timóteo (2011), o funcionalismo linguístico ultrapassa as fronteiras de um estudo pauta-

do apenas na forma estrutural das unidades linguísticas, pois passa a observar o seu comportamento no momento da interação verbal.

Segundo Neves (2000, 2012), a perspectiva funcionalista está constituída por algumas bases epistemológicas, entre as quais se destacam: (i) a concepção de língua como um sistema fluido e maleável, que é moldado em razão das pressões de uso; (ii) a categorização das unidades linguísticas em termos de protótipos, considerando a natureza teórica e o caráter metodológico; (iii) o caráter instrumental da linguagem, que serve como ferramenta para a manifestação dos mais variados propósitos comunicativos, em que os usos linguísticos são motivados por forças externas ou internas à língua; (iv) a língua e sua gramática não representa um sistema autônomo, mas dependente de fatores externos que proporcionam as variações e as mudanças na estrutura interna da gramática, sendo, desse modo, mecanismos para um fim e não um fim em si mesmos; e (v) os objetos de análise da teoria funcionalista são a motivação icônica, a competição de motivações, a gramaticalização e as suas bases cognitivas, tais como a topicalização, a focalização, a fluidez categorial, etc.

Conforme Dik (1997), além desses pressupostos básicos, uma abordagem linguística de cunho funcionalista considera também a *competência comunicativa* dos usuários de uma língua que, por seu lado, é entendida como a forma com a qual os falantes se comunicam de modo efetivo, em que a língua(gem) se constitui como uma atividade cooperativa que, por sua vez, é regida por regras linguísticas e pragmáticas. Nesse sentido, com base no autor, entendemos que os usuários de uma língua natural sejam capazes de se adequar aos diferentes contextos de produção linguística, fazendo uso das expressões de modo apropriado e segundo as suas próprias intenções comunicativas. Assim sendo, a análise dos fenômenos linguísticos deve buscar integrar os níveis sin-

tático, semântico e pragmático, em que este último se sobrepõe aos dois primeiros.

Ao serem considerados os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos para a descrição e análise dos fenômenos linguísticos, especificamente da categoria modalidade, verificamos que, em Oliveira (2021), a modalidade deôntica é descrita e analisada em relação ao contexto político brasileiro (discursos presidenciais), em que os conteúdos modais deônticos revelam certa aproximação do falante (Representante do Poder Executivo) com o seu público-alvo, procurando, por meio da deonticidade, ser mais assertivo em suas proposições, necessariamente no que diz respeito à realização de ações políticas e da imposição de deveres. Por sua vez, em Oliveira e Lopes (2021), que analisaram a modalidade deôntica em planos de governo, verificamos que as modalizações deônticas instauradas revelaram um afastamento do falante (candidato à presidência) em relação ao valor modal instaurado, limitando-se a reportar conteúdos modais deônticos genéricos, ou seja, obrigações e permissões de âmbito coletivo.

Para Conceição e Fontenele (2021), que analisaram a categoria modalidade em discursos presidenciais, procurou-se qualificar os efeitos de sentido construídos por meio das modalizações, dos modalizadores e dos elementos retóricos, revelando que os conteúdos modais apontavam para uma posição assumida do sujeito-enunciador (Presidente da República) com estratégias que indiciavam uma intencionalidade de um regime de pós-verdade. Por seu lado, em Souto (2024), a modalidade é analisada em documento político (manifesto eleitoral), em que a modalidade é empregada como uma ferramenta de persuasão e poder, revelando estratégias de convencimento, recomendação forte e/ou mudança de estado da situação, sendo útil, portanto, para marcar uma determinada posição de poder.

À vista disso, acreditamos que a perspectiva funcionalista de descrição e análise linguística também seja adequada para o propósito deste trabalho em razão de: (i) pretendermos estudar o engendramento da modalidade deôntica em um contexto real de produção, no caso, os discursos de investidura dos candidatos a primeiro-ministro do governo espanhol; (ii) desejarmos analisar o comportamento dos modalizadores deônticos em vista dos propósitos comunicativos dos falantes (candidatos a primeiro-ministro), que almejam saírem vitoriosos na votação parlamentar; e (iii) buscarmos analisar os aspectos pragmáticos envolvidos na instauração dos conteúdos modais deônticos.

Ponderamos também que os estudos de ordem sintática, semântica e pragmática não são excludentes, mas complementares, uma vez que eles podem fornecer uma visão mais integradora da modalidade deôntica como recurso discursivo e estratégia argumentativa, como veremos na seção seguinte.

A tipologia das modalidades de Hengeveld (2004)

Na tipologização modal de Hengeveld (2004), a categoria modalidade é descrita e analisada a partir de dois parâmetros principais: (i) o *domínio semântico*, que diz respeito ao tipo de avaliação que se faz do enunciado modalizado; e (ii) a *orientação modal*, que é relativa à perspectiva sobre a qual recai o enunciado modalizado.

Em relação ao primeiro parâmetro, os diferentes tipos de modalidade são classificados a partir da perspectiva pela qual a avaliação dos conteúdos modais é feita, em que os subtipos modais podem ser de cinco tipos: (i) *modalidade facultativa*, que é relativa às capacidades e às habilidades intrínsecas ou adquiridas, como no exemplo: Eu não

sou capaz de trabalhar;² (ii) *modalidade epistêmica*, que diz respeito aos conhecimentos e às crenças referentes ao mundo real, como no exemplo: **Provavelmente** morreremos por falta de água;³ (iii) *modalidade evidencial*, que está relacionada à fonte da informação, como no exemplo: Chegou um navio turístico, eu **testemunhei** isso;⁴ (iv) *modalidade volitiva*, que se refere ao que é (in)desejável, como no exemplo: Nós **queremos** sair;⁵ e (v) *modalidade deôntica*, que diz respeito às regras e às normas de conduta de âmbito moral, legal e social, como no exemplo: Eu **devo** comer.⁶

No que diz respeito ao segundo parâmetro, os cinco subtipos modais podem estar orientados para: (i) o *Participante*, que faz referência à parte relacional do enunciado modalizado, isto é, diz respeito à relação que há entre um participante e um evento, e a realização potencial desse evento; (ii) o *Evento*, que é referente à parte descritiva e objetiva de um evento descrito em um enunciado modalizado, ou seja, o estatuto objetivo de um estado-de-coisas e a sua possibilidade ou necessidade de ocorrência no mundo; e (iii) a *Proposição*, que está relacionada à afetação do conteúdo proposicional de um enunciado modalizado, isto é, faz referência à parte do enunciado que representa as crenças e as visões do falante, especificando, portanto, o grau de comprometimento dele em relação à proposição que ele apresenta.

No que tange, especificamente, à modalidade deôntica, constatamos que, em relação ao domínio semântico, como citado anteriormente,

2. Tradução nossa. O original diz: “I am not able to work” (HENGEVELD, 2004, p. 1191).

3. Tradução nossa. O original diz: “We’ll probably die for lack of water” (HENGEVELD, 2004, p. 1195).

4. Tradução nossa. O original diz: “A tourist-ship arrived I witnessed it” (HENGEVELD, 2004, p. 1196).

5. Tradução nossa. O original diz: “We want to leave” (HENGEVELD, 2004, p. 1192).

6. Tradução nossa. O original diz: “I must eat” (HENGEVELD, 2004, p. 1192).

ela diz respeito ao que é legalmente, moralmente e socialmente aceito em termos de regras e normas de conduta. Por sua vez, no que se refere à orientação modal, ela pode estar orientada para: (i) o Participante, que diz respeito à descrição de um participante que se encontra sob a obrigação, a permissão ou a proibição de realizar o evento que é designado pelo predicado, como no exemplo citado anteriormente: **Eu devo** comer;⁷ e (ii) o Evento, que diz respeito à descrição da existência de obrigações, permissões ou proibições de realização de estado-de-coisas, mas sem que o falante faça uma apreciação pessoal desses eventos, como no exemplo: **É preciso** tirar os sapatos daqui.⁸

Com base em Hengeveld (2004), atestamos que a modalidade deôntica pode estar voltada para um dado participante que está obrigado, permitido ou proibido de realizar o evento descrito pelo predicado; ou voltar-se para a existência de obrigações, permissões ou proibições no que diz respeito à concretização de realização de um evento. Considerando os parâmetros propostos pelo autor, pretendemos avaliar o engendramento da modalidade deôntica no discurso de investidura, buscando descrever e analisar os efeitos de sentido associados à manifestação dos conteúdos modais deônticos que são expressos pelo falante (candidato a primeiro-ministro) e, dessa forma, estabelecer a deonticidade como recurso discursivo e estratégia argumentativa no referido gênero político.

Tendo em vista a descrição e a análise da modalidade deôntica no discurso de investidura, passaremos, na seção seguinte, para os aspectos metodológicos desta pesquisa, em que discorreremos acerca da categorização do corpus, da explanação sobre o gênero político discurso

7. Tradução nossa. O original diz: “I must eat” (HENGEVELD, 2004, p. 1192).

8. Tradução nossa. O original diz: “One has to take off his shoes here” (HENGEVELD, 2004, p. 1193).

de investidura e da apreciação das categorias de análise, que servirão de base para o estudo da modalidade deôntica.

Metodologia

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, selecionamos todos os 18 discursos de investidura proferidos pelos candidatos a primeiro-ministro do governo espanhol entre os anos de 1979 e 2020. Os discursos estão disponibilizados na plataforma on-line da *Presidencia del Gobierno*, de forma gratuita e aberta ao público.⁹

O Quadro 1 traz o detalhamento dos discursos que compuseram o universo desta pesquisa:

Quadro 1: Os discursos de investidura que compuseram o cópús da pesquisa

Sigla	Discurso de investidura do primeiro-ministro do governo espanhol
D1	ADOLFO SUÁREZ GONZÁLEZ - 30 DE MARZO DE 1979
D2	LEOPOLDO CALVO-SOLETO - 18 DE FEBRERO DE 1981
D3	FELIPE GONZÁLEZ MÁRQUEZ - 30 DE NOVIEMBRE DE 1982
D4	FELIPE GONZÁLEZ MÁRQUEZ - 22 DE JULIO DE 1986
D5	FELIPE GONZÁLEZ MÁRQUEZ - 04 DE DICIEMBRE DE 1989
D6	FELIPE GONZÁLEZ MÁRQUEZ - 08 DE JULIO DE 1993
D7	JOSÉ MARÍA AZNAR LOPEZ - 03 DE MAYO DE 1996
D8	JOSÉ MARÍA AZNAR LOPEZ - 25 DE ABRIL DE 2000
D9	JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ ZAPATERO - 15 DE ABRIL DE 2004
D10	JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ ZAPATERO - 08 DE ABRIL DE 2008
D11	MARIANO RAJOY - 19 DE DICIEMBRE DE 2011
D12	MARIANO RAJOY - 30 DE AGOSTO DE 2016

9. Os discursos de investidura escolhidos para esta pesquisa podem ser acessados em: <https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/presidentes/Paginas/index.aspx>. Acesso em: 12 maio 2020.

D13	MARIANO RAJOY – 26 DE OCTUBRE DE 2016
D14	MARIANO RAJOY – 29 DE OCTUBRE DE 2016
D15	PEDRO SÁNCHEZ – 01 DE MARZO DE 2016
D16	PEDRO SÁNCHEZ – 04 DE MARZO DE 2016
D17	PEDRO SÁNCHEZ – 31 DE AGOSTO DE 2016
D18	PEDRO SÁNCHEZ – 04 DE ENERO DE 2020

Fonte: Elaborado pelo autor

Após estabelecer as categorias da análise, recorreremos ao *córpus* com a finalidade de encontrar as formas de expressão da modalidade deôntica. Para isso, foi necessária a leitura minuciosa dos discursos de investidura, em que cada modalizador tivesse ocorrido, de modo a selecionar apenas os modalizadores que se adequavam a pesquisa, no caso, os verbos modais deônticos (*deber, poder, tener que, haber que, necesitar, precisar, etc.*). Feita a etapa da identificação dos modalizadores deônticos, fizemos uma ficha de ocorrências, em que cada uma das formas de expressão encontrada foi arquivada para posterior análise. Para esta pesquisa, usamos o programa *Statistical Package for Social Science - SPSS* (versão para Windows), uma vez que este programa nos forneceu os resultados percentuais precisos. Vale ressaltar que este programa de computador prepara, automaticamente, os gráficos e as tabelas de dados quantitativos, permitindo, assim, o cruzamento das categorias de análise.

A análise e classificação das ocorrências segundo as categorias de análise definidas constitui-se em duas partes: (i) a análise quantitativa por meio da utilização do pacote computacional SPSS; e (ii) a análise qualitativa por meio da inter-relação dos dados sob a perspectiva funcionalista. O SPSS nos serviu como meio de guardar as ocorrências, classificá-las e posteriormente executar a banda de rodagem dos dados de modo que obtivéssemos a frequência de cada forma de expressão,

bem como a relação de influência das categorias de análise em relação com as demais, a inter-relação entre elas e a produção de tabelas e de gráficos. Para que ambas as análises fossem eficazes, tivemos que estabelecer os parâmetros a partir dos quais se analisaria cada ocorrência, descrevendo-as e analisando-as com o propósito de dar conta dos aspectos que envolvem as categorias de ordem pragmática da modalidade deôntica nos discursos de investidura que compuseram o corpus.

Em relação ao gênero político discurso de investidura, constatamos, com base em Álvarez Esteban (2011), que este é proferido pelo candidato à presidência do governo, realizando-o com o propósito de conquistar a confiança do Parlamento e, assim, conseguir o apoio necessário dos grupos parlamentares que poderão proporcionar-lhe os votos suficientes para a sua eleição. Nas palavras de Chaves (2009), o discurso de investidura se constitui de uma espécie de plano de governo que será transmitido pelo candidato ao Parlamento, em que nele estão contidas as propostas de ações políticas (ações governamentais relativas ao que deve ou não ser realizado durante o mandato) que recairão não apenas sobre a pessoa do futuro primeiro-ministro (como Chefe do Poder Executivo), mas de todos os demais parlamentares.

Segundo Álvarez e Chumaceiro (2009), os discursos de investidura correspondem ao gênero da comunicação política no qual o candidato a um determinado cargo político (primeiro-ministro) se articula para manifestar o que lhe parece obrigatório, permitido ou proibido em termos de ações políticas. Para as autoras, esse gênero discursivo corresponde ao conjunto dos textos orais produzidos pelos atores sociais (geralmente políticos, chefes de estado, altas autoridades, etc.) que participam ativamente na condução de uma sociedade organizada institucionalmente, levando-os, portanto, a direcionarem suas ações e palavras nesse sentido. Segundo as autoras, o conteúdo dos discursos

de investidura geralmente são de caráter persuasivo, haja vista que o candidato almeja conquistar o apoio dos demais parlamentares e, desse modo, conquistar a vitória nas eleições.

Tendo em vista essas características inerentes ao discurso de investidura, pautamos algumas categorias de análise de ordem pragmática que pudessem auxiliar na descrição e análise da modalidade deôntica como recurso discursivo e estratégia argumentativa, a saber: (1) a *posição do falante na incidência do valor modal*, em que o falante poderia optar por incluir-se (inclusão) no valor modal instaurado ou não se incluir (não-inclusão); e (2) o *posicionamento do falante em relação ao ouvinte*, em que aquele poderia se aproximar deste ao empregar a primeira pessoa do plural ou afastar-se ao fazer uso da primeira pessoa do singular. Para análise quantitativa, adotamos o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) – versão 22 para o Windows para a rotação dos dados e a frequência das categorias de análise.

Na sequência, abordaremos a descrição e análise da modalidade deôntica a partir das categorias de análise selecionadas para este fim, em que estas podem agir como um recurso discursivo e estratégia argumentativa no que diz respeito à instauração de conteúdos modais deônticos.

Resultados e discussões: os aspectos pragmáticos da modalidade deôntica em discursos de investidura

Após a leitura dos 18 discursos de investidura que compuseram o corpus desta pesquisa, detectamos 989 casos de modalizações deônticas instauradas. Acreditamos que a alta recorrência de modalizações deônticas no discurso de investidura se deva a intenção do candidato a primeiro-ministro de prescrever e regular normas e regras de conduta que levem aos ouvintes (parlamentares) a certa reação ou atitude

perante as instruções, as ordens e os mandados que são instaurados.

Sendo assim, considerando o nosso objetivo de descrever e analisar a modalidade deôntica como recurso discursivo e estratégia argumentativa em discursos de investidura a partir do pragmático da deonticidade, exporemos, primeiramente, a posição do falante na incidência do valor modal; para, posteriormente, passarmos para o posicionamento do falante em relação ao ouvinte.

No tocante à *posição do falante na incidência do valor modal*, averiguamos, na Tabela 1, que a não-inclusão é a mais recorrente no engendramento da modalidade deôntica:

Tabela 1: A frequência da posição do falante na incidência do valor modal

A posição do falante	Frequência	Porcentagem
Não-inclusão	684	69,2%
Inclusão	305	30,8%
Total	989	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do SPSS

Com base na Tabela 1, constatamos que a *não-inclusão* do falante na incidência do valor modal é a mais recorrente (69,2%). Nesses casos, especificamos que se trata de modalidade deôntica com orientação para o Participante, quando este participante se trata de um sujeito que é introjetado no discurso pelo candidato a primeiro-ministro e sobre quem recai a obrigação de realizar o evento descrito pelo predicado; ou com orientação para o Evento, quando se refere à obrigatoriedade de realização do estado-de-coisas designado no enunciado modalizado. As ocorrências (1) e (2) exemplificam isso:

(1) El Estado **debe organizar** un sistema eficaz que permita proteger a quienes sufren las consecuencias del cambio. Una sociedad en movimiento necesita asegurar constantemente un

ponte entre la innovación y la tradición, entre el futuro y el pasado (D1).¹⁰

(2) En segundo lugar, la actuación del Gobierno **debe estar** orientada, debe estar dirigida de acuerdo con las aspiraciones que expresa la mayoría de la sociedad; la mayoría de la sociedad en un sistema democrático, único, por otra parte, para compulсар cuál es la vocación mayoritaria, se expresa en mayoría electoral (D4).¹¹

Em (1), a modalidade deôntica, com orientação modal para o Participante, é instaurada por meio da construção perifrástica *deber+infinitivo*, em que o falante (candidato a primeiro-ministro) manifesta a obrigação que recai sobre o participante designado pelo predicado (*El Estado*) de elaborar e coordenar medidas que sejam eficazes para tentar amenizar os impactos que as novas tecnológicas possam acarretar aos antigos postos de trabalho. Por sua vez, em (2), a modalidade deôntica, com orientação modal para o Evento, refere-se apenas a obrigatoriedade de concretização de um dado evento que é reportado pelo falante e sobre o qual ele não faz nenhuma apreciação de cunho pessoal, no caso, que a atuação do Governo deve estar direcionada a atender os anseios da população. Acreditamos que, em (1) e (2), o candidato a primeiro-ministro atue apenas como um “porta-voz” da deonticidade expressa, haja vista que ele não faz uma avaliação pes-

10. Tradução livre: O Estado deve organizar um sistema eficaz que permita proteger aqueles que sofrem as consequências da mudança. Uma sociedade em movimento precisa garantir constantemente uma ponte entre inovação e tradição, entre o futuro e o passado.

11. Tradução livre: Em segundo lugar, a ação do governo deve ser orientada, deve ser dirigida de acordo com as aspirações expressas pela maioria da sociedade; a maioria da sociedade em um sistema democrático, única, por outro lado, a obrigar qual é a vocação majoritária, é expressa em uma maioria eleitoral.

soal acerca do conteúdo modal deôntico veiculado que, por seu lado, já se refere a algo prescrito socialmente no âmbito político.

Em (1), ponderamos que ao introjetar o sujeito *El Estado*, na instauração da modalidade deôntica, o falante (candidato a primeiro-ministro) pretenda evitar possíveis efeitos negativos que o seu discurso possa vir a ter, caso ele tivesse escolhido prescrever, diretamente, sobre a sua pessoa, os deveres e as obrigações que competem a ele, caso venha a ser eleito para o cargo de primeiro-ministro; optando, para isso, a escolha de nomes genéricos que remetam à pluralidade das instituições governamentais. Em (2), pensamos que o falante, ao qualificar deonticamente eventos, busque evitar responsabilizar, diretamente, parlamentares, ministros e outras pessoas do governo acerca da realização do evento descrito pelo predicado, preferindo, portanto, instaurar a deonticidade sobre as futuras ações governamentais.

No que tange à discursividade e à argumentatividade, ponderamos que os políticos frequentemente utilizam expressões deônticas para introduzir propostas de políticas públicas, reforçar o cumprimento de leis ou orientar ações coletivas. Nesse sentido, a modalidade deôntica reforça a posição de autoridade do falante (candidato a primeiro-ministro) ao definir o que é permitido ou proibido. Isso ocorre em discursos governamentais ou declarações de líderes políticos que orientam a sociedade sobre normas, leis, regras e contratos.

Acreditamos também que essa neutralização dos posicionamentos do falante acerca da qualificação deôntica, no que tangem às suas ações governamentais e políticas, possa ser asseverada por meio de adjetivos em função predicativa, o que lhe exime da avaliação pessoal em relação ao evento sobre o qual incide a deonticidade, haja vista que se limita a reportar a obrigatoriedade de concretização dos estados-de-coisas apresentados, designadamente nos casos em que a moda-

lidade deôntica está orientada para o Evento. As ocorrências (3) e (4) ilustram isso:

(1) **Es necesario** integrar los instrumentos fiscales, de apoyo tecnológico y de internacionalización en una única política, con instrumentos más basados en compartir riesgos y beneficios tales como garantías, préstamos participativos, participación en capital, préstamos financieros, etc. (D11).¹²

(2) **Es preciso** abrir un debate que examine las reformas que resulte oportuno introducir en la Ley Orgánica del Poder Judicial, con el fin de que cumpla mejor el modelo constitucional, así como con la finalidad de dotar de las mayores garantías de independencia y eficacia al Poder Judicial y de recuperar su prestigio (D7).¹³

Em (3) e (4), a modalidade deôntica, com orientação modal para o Evento, é instaurada por meio de adjetivos em função predicativa, respectivamente *es necesario* e *es preciso*, em que o falante (candidato a primeiro-ministro) especifica metas e ações governamentais acerca da necessidade (deôntica) de integrar instrumentos fiscais de apoio tecnológico, em (3); e o debate sobre as reformas na Lei Orgânica do Poder Judicial, em (4).

Em termos argumentativos, acreditamos que a *não-inclusão* do falante na incidência do valor modal se deva ao fato de o candidato a primeiro-ministro pretender reportar ordens e mandados relati-

12. Tradução livre: É necessário integrar instrumentos fiscais, de suporte tecnológico e de internacionalização em uma única política, com instrumentos mais baseados no compartilhamento de riscos e benefícios, como garantias, empréstimos participativos, participação acionária, empréstimos financeiros, etc.

13. Tradução livre: É necessário abrir um debate que analise as reformas que são apropriadas para introduzir na Lei Orgânica do Poder Judiciário, a fim de melhor cumprir o modelo constitucional, bem como a fim de fornecer as maiores garantias de independência e eficácia. ao Judiciário e recuperar seu prestígio.

vos a estados-de-coisas que devem ser realizados por algum agente [+agentividade], no caso da modalidade deôntica com orientação para o Participante, que está obrigado, permitido ou proibido de realizar [+acional] o que está incluso em seu plano de governo e precedente da tradição política. Vale lembrar que a modalidade deôntica é usada como uma ferramenta retórica para persuadir o público sobre a necessidade de ações específicas, muitas vezes legitimando políticas por meio de valores morais, sociais ou legais. Assim, no contexto ideológico, a deonticidade é usada para apresentar obrigações, proibições ou permissões como reflexos de valores compartilhados, consolidando uma visão de mundo.

Por seu lado, nos casos de modalidade deôntica orientada para o Evento, o candidato a primeiro-ministro pretenda se resguardar de alguma posição autoritária, optando, dessa forma, em não se dirigir, diretamente, a algum tipo de agente específico, preferindo reportar apenas eventos sobre os quais recaem a deonticidade expressa. Assim, é provável que nenhum membro do Parlamento se sentisse obrigado, de modo abusivo, a realizar o evento contido no predicado.

Ponderamos que, em ambos os casos, o candidato a primeiro-ministro atue apenas como o “porta-voz” de obrigações, permissões e proibições já prescritas socialmente. Em outras palavras, a modalidade deôntica instaurada estaria isenta da sua avaliação pessoal [-subjéctiva] acerca da imposição de regras e normas de conduta, fazendo com que seu discurso não transpareça ares de autoritarismo, o que poderia ter uma conotação negativa por parte da opinião pública.

Por sua vez, a *inclusão* do falante na incidência do valor modal (30,8%) se refere aos casos de primeira pessoa do singular (*yo*), em que há um maior grau de subjetivação dos conteúdos modais deônticos, haja vista que falante prescreve para si normas e regras de condu-

ta; e aos casos de primeira pessoa do plural (*nosotros*), em que o falante prescreve deveres e obrigações para si e os demais. As ocorrências (5) e (6) especificam casos como esse:

(1) **Tengo que permanecer** fiel a mi convicción de que los asuntos de Estado que afectan a las bases mínimas de nuestra convivencia democrática superan con mucho los acuerdos de investidura y precisan de grandes acuerdos de Estado (D12).¹⁴

(2) España está dispuesta y propiciará la adopción de medidas para conseguir que, en la meta de 1992, se haya avanzado tanto como se pueda en la política de mercado interior; pero, al mismo tiempo, a mi juicio, **debemos poner** sobre la mesa el otro gran paquete de la integración europea que en este terreno se denomina la cohesión económica y social (D4).¹⁵

Em (5), a modalidade deôntica, com orientação modal para o Participante (que consiste na pessoa do falante), é instaurada por meio da construção perifrástica *tener+que+infinitivo*, em que o falante prescreve para si (o que pode ser evidenciado pela marca de primeira pessoa do singular, *tengo*) a obrigação de se manter fiel as suas convicções partidárias, ainda que seja preciso fazer alianças com outros partidos, cuja orientação política diverge da sua coligação.

Em (6), a modalidade deôntica, também com orientação modal para o Participante (que consiste na pessoa do falante e de seus ouvintes, os demais membros do Parlamento), é instaurada por meio da cons-

14. Tradução livre: Tenho que permanecer fiel à minha convicção de que os assuntos de Estado que afetam as bases mínimas de nossa convivência democrática excedem em muito os acordos de investidura e exigem grandes acordos estatais.

15. Tradução livre: A Espanha está disposta e promoverá a adoção de medidas para garantir que, na meta de 1992, tenham sido realizados progressos, tanto quanto possível, na política do mercado interno; mas, ao mesmo tempo, na minha opinião, devemos colocar sobre a mesa o outro grande pacote de integração europeia que neste campo se chama coesão econômica e social.

trução perifrástica *deber+infinitivo*, em que o falante avalia (o que é evidenciado pela marca de evidencialidade *a mi juicio*) para si e para os seus ouvintes (o que pode ser constatado pela marca de primeira pessoa do plural, *nosotros*) a obrigação de elaborar um pacote de integração europeia no campo econômico e social.

Em (5) e (6), ponderamos que há uma subjetivação do conteúdo modal deôntico instaurado em virtude de o falante avaliar regras e normas de conduta a partir de suas próprias crenças e julgamentos pessoais. No entanto, ainda que ele esteja incluso na incidência do valor modal, ao empregar, especificamente, marcas de primeira pessoa do plural (*nosotros*), ele pode também atuar apenas como um “porta-voz” da deonticidade expressa, ao prescrever deveres e obrigações que são inerentes a ele e aos demais parlamentares, sem que isso se constitua em um julgamento pessoal e particular do candidato. As ocorrências (7) e (8) trazem a especificação disso:

(1) La Constitución ha cumplido, hasta ahora, su objetivo de convivencia en paz y libertad pues ha resuelto, en buena medida, los grandes problemas de la convivencia española. No hay razón alguna para poner en cuestión sus grandes opciones. Como ha servido, como nos ha servido a todos, la Constitución debe mantenerse y todos podemos y **debemos defenderla** (D9).¹⁶

(2) **Tenemos que mejorar** la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años, para reducir el abandono educativo temprano y elevar la formación de los alumnos (D11).¹⁷

16. Tradução livre: Até agora, a Constituição cumpriu seu objetivo de coexistência em paz e liberdade, uma vez que resolveu amplamente os grandes problemas da coexistência espanhola. Não há razão para questionar suas ótimas opções. Como serviu, como serviu a todos nós, a Constituição deve ser mantida e todos nós podemos e devemos defendê-la.

17. Tradução livre: Temos que melhorar a educação obrigatória gratuita até os 16 anos, reduzir o abandono escolar precoce e aumentar a formação dos alunos.

Em (7) e (8), as modalidades deônticas estão orientadas para o Participante, haja vista que recai sobre o participante designado pelo predicado (*nosotros*, que se refere ao falante e aos demais membros do Parlamento) a obrigação de realizar o evento sobre o qual recai a deonticidade expressa. Em (7), a modalidade deôntica é instaurada por meio da construção perifrástica *deber+infinitivo*, em que o falante instaura sobre si e os seus ouvintes o dever de defender a Constituição. Por sua vez, em (8), a modalidade deôntica é instaurada por meio da construção perifrástica *tener+que+infinitivo*, em que o falante prescreve a obrigação de melhorar o sistema educativo. À vista disso, o emprego da primeira pessoa do plural também apela para o envolvimento da população na realização de metas coletivas, utilizando verbos modais deônticos, em que os conteúdos modais funcionam como um chamado à responsabilidade compartilhada. Nesse sentido, a modalidade deôntica é usada para criar uma identidade coletiva, sugerindo que o cumprimento de obrigações e deveres será compartilhado por todos.

Avaliamos, no que tange à argumentatividade, que a *inclusão* do falante na incidência do valor modal, especificamente nos casos de primeira pessoa do plural, esteja relacionado ao argumento da pluralidade (*eu + vocês = nós*), o que poderia dar mais força ao conteúdo das ideias do candidato a primeiro-ministro, em que ele pretenda procurar auxílio em uma identidade comunitária, seja para se promover como o representante de todo um grupo ou de um grupo específico.

Assim, o candidato desejaria mostrar certa solidariedade entre ele e a comunidade, revelando a capacidade persuasiva que há na existência de uma voz comum a todos [+coletividade]. Por sua vez, os casos de primeira pessoa do singular (*eu*) pretenderiam estabelecer a singularidade da pessoa do candidato como uma pessoa idônea e que está sujeita ao que prescreve e regula as leis políticas e constitucionais,

revelando-se como uma pessoa comprometida com as suas responsabilidades sociais e políticas.

Por fim, no tocante ao posicionamento do falante em relação ao ouvinte, como podemos ver na Tabela 2, em que falante (candidato a primeiro-ministro) busca se aproximar do ouvinte (parlamentares) por meio da marca de pluralidade (*nosotros*), enquanto há um afastamento quando o falante emprega a marca de singularidade (*yo*):

Tabela 2: A frequência do posicionamento do falante em relação ao ouvinte

Posicionamento do falante em relação ao ouvinte	Frequência	Porcentagem
Não se aplica ¹⁸	684	69,2%
Aproximação	263	26,6%
Afastamento	42	4,2%
Total	989	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do SPSS

Baseando-nos na Tabela 2, verificamos que os casos de aproximação (*nosotros*) (26,6%) se sobressaem sobre os de afastamento (*yo*) (4,2%). Isso se justifica, se considerarmos que, no âmbito político, o candidato a primeiro-ministro pretenda prescrever normas que estão sob a responsabilidade de todos em executá-las, projetando, assim, a imagem de que não apenas ele, mas toda a coletividade (os membros do Parlamento) mostra-se idônea e responsável no cumprimento do que já é estabelecido pelas regras e normas políticas.

Conforme Núñez Cabezas e Guerrero Salazar (2002), há uma proeminência, nos discursos políticos, pelo uso da primeira pessoa do plu-

18. Os casos de “não se aplica” referem-se ao emprego da segunda e terceira pessoas do singular/plural, que não poderiam sinalizar uma aproximação e/ou afastamento do falante em relação ao ouvinte.

ral, pois ela pode ser empregada como um recurso retórico que visa aludir a uma coletividade [+coletivo] ou a uma identidade institucional [+instituição], em que voz da coletividade ganha mais força em detrimento de uma voz individualizada. As ocorrências (9) e (10) exemplificam isso:

(1) Trataré más bien de elegir un conjunto de problemas preferentes hacia los que desearía llevar este debate de investidura, porque a todos nos importa acertar en ellos, en su solución, y porque creo que para acertar **debo estar** abierto a los juicios y las opiniones de todos los señores diputados, por diferentes que sean, y lo serán en muchos casos, de los míos (D2).¹⁹

(2) **No podemos quedarnos** parados. Avanzando juntos, reconociendo nuestro pluralismo y diversidad, respetándolo, logrando acuerdos inteligentes, actuando con lealtad a la Constitución, España podrá afrontar los problemas que tiene planteados y seguir construyendo su historia (D7).²⁰

Em (9) e (10), as modalizações deônticas estão orientadas para o Participante, em que recai sobre o participante expresso, respectivamente *yo* (falante) e *nosotros* (falante e ouvintes), a obrigação e a negação de permissão (proibição) de realizar o evento descrito pelo predicado. Em (9), a modalidade deôntica é instaurada por meio da construção perifrástica *deber+infinitivo*, em que o falante avalia para

19. Tradução livre: Antes, tentarei escolher um conjunto de problemas preferenciais para os quais gostaria de participar deste debate sobre investidura, porque todos nos preocupamos em acertá-los, em sua solução e porque acho que, para estar certo, devo estar aberto a julgamentos e opiniões de todos os deputados, por mais diferentes que sejam, e em muitos casos serão, dos meus.

20. Tradução livre: Não podemos ficar parados. Avançando juntos, reconhecendo nosso pluralismo e diversidade, respeitando-o, alcançando acordos inteligentes, agindo com lealdade à Constituição, a Espanha poderá enfrentar os problemas que propôs e continuar construindo sua história.

si (o que pode ser constatado por meio da marca de primeira pessoa do singular, *debo*) o dever moral de escutar e ponderar os valores e as opiniões de todos os deputados que formam o Parlamento.

Por seu lado, em (10), a modalidade deôntica é instaurada por meio da construção perifrástica *poder+infinitivo*, precedida do advérbio de negação *no*, com valor modal de proibição (negação de permissão), em que o falante prescreve para si e os seus ouvintes (evidenciado pela marca de primeira pessoa do plural, *podemos*) a proibição de permanecer parados perante a necessidade (deôntica) de conquistar acordos pautados na Constituição que visem enfrentar os problemas hodiernos da sociedade espanhola.

Com base em Angheluta (2014), ponderamos que, em termos discursivos e argumentativos, o emprego da primeira pessoa do plural serviria como um instrumento linguístico que abarcaria uma série de pessoas (líderes do Parlamento e a sociedade civil espanhola), as quais o falante (candidato a primeiro-ministro) pretenderia homogeneizar, aproveitando, desse modo, as características comuns entre todos como fator de coesão, o que poderia ocultar ou diminuir a identidade do falante (como representante de um partido político) ou a individualidade disjuntiva de cada um. Portanto, conforme a autora, o falante pretende identificar-se com a coletividade, colocando-se, dessa forma, como o representante de todos.

Em resumo, o emprego da modalidade deôntica nos discursos de investidura poderia servir para reforçar a posição do político como figura normativa capaz de estabelecer diretrizes e guiar comportamentos. Assim, esses enunciados normativos legitimam a liderança do falante (candidato a primeiro-ministro) e posicionam suas propostas como moralmente, legalmente e socialmente necessárias. Portanto, os discursos de investidura frequentemente usam a modalidade deôntica

para cristalizar valores fundamentais, como justiça, igualdade ou democracia, apresentando-os como inquestionáveis, cuja deonticidade é utilizada para justificar decisões e ações políticas, apresentando-as como inevitáveis ou necessárias.

Considerações finais

Neste artigo, pretendemos descrever e analisar a modalidade deôntica como recurso discursivo e estratégia argumentativa nos 18 discursos de investidura dos candidatos a primeiro-ministro do governo espanhol, considerando, para isso, os aspectos pragmáticos envolvidos na instauração da deonticidade. Desse modo, recorreremos ao funcionalismo linguístico que apregoa o uso efetivo da língua em contextos reais de produção e a integração da pragmática na descrição e análise dos fenômenos linguísticos. Recorreremos também à tipologia das modalidades de Hengeveld (2004), que define a modalidade deôntica como aquela relativa ao que é moralmente, legalmente e socialmente aceito em termos de regras e normas de conduta (domínio semântico); e que pode estar orientada para o Participante e para o Evento (orientação modal).

Em relação à posição do falante na incidência do valor modal, verificamos que o falante (candidato a primeiro ministro) opta, preferencialmente, por não se incluir no valor modal, em que ele atua como o “porta-voz” da deonticidade expressa, prescrevendo deveres e obrigações, já reguladas socialmente, sobre as instituições do governo (modalidade deôntica orientada para o Participante), mas de forma genérica, para que o seu discurso não seja interpretado pela opinião pública como sendo algo de caráter autoritário, imperioso ou intransigente. Por sua vez, a não-inclusão do falante na incidência do valor modal, fez

com que o falante também reportasse a obrigação ou a permissão de concretização de eventos (modalidade deôntica com orientação para o Evento), escolhendo não se dirigir, diretamente, a algum agente específico, fazendo com que o seu público ouvinte (os demais membros do Parlamento) não se sentisse “obrigado” ou “coagido” a realizar o evento descrito pelo predicado (o estado-de-coisas sobre o qual recaia o valor modal deôntico).

No que se refere ao posicionamento do falante em relação ao ouvinte, constatamos que houve uma maior aproximação com seu público ouvinte, ao empregar a marca de primeira pessoa do plural (*nosotros*), do que um afastamento, ao fazer uso da primeira pessoa do singular (*yo*). Isso se justifica, se considerarmos que este recurso pode funcionar como uma estratégia retórica que visa aludir a uma coletividade ou a uma identidade institucional, em que a voz da coletividade teria mais força discursiva [+FD] que uma voz individualizada. Dessa forma, as ideias veiculadas em seu discurso poderiam conquistar uma maior adesão do público (os membros do Parlamento), na medida em que o candidato a primeiro-ministro mostre certa solidariedade entre a sua pessoa e a comunidade parlamentar.

Por fim, acreditamos que a modalidade deôntica possa funcionar como recurso discursivo e estratégia argumentativa, considerando as intenções e os propósitos comunicativos do falante, ao engendrar os atos deônticos em sua construção discursiva. Nesse sentido, o candidato a primeiro-ministro articula o seu discurso considerando não apenas as informações pragmáticas de seu ouvinte, mas o engendrando das unidades linguísticas (modalizadores) de forma a alcançar os seus propósitos e, assim, conseguir convencer/persuadir o seu público, para quem o seu discurso está direcionado.

Referências

ÁLVAREZ ESTEBAN, R. El discurso de investidura como instrumento de comunicación política en España (1979-2008). *Revista Internacional de Investigación en Comunicación*, v. 4, n. 4, 2011, p. 28-48. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3747598>. Acesso em: 12 maio 2020.

ÁLVAREZ, A.; CHUMACEIRO, I. El discurso de investidura en la reelección de Uribe y de Chávez. *Revista Forma y Función*, v. 22, n. 2, 2009, p. 13-42. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/219/21916691002.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

ANGHELUTA, M. A. La expresión de la modalidad deóntica en los discursos de investidura de José María Aznar López y José Luis Rodríguez Zapatero. In: ULASIN, Bohdan (Org.). *¿Quo Vadis Romanística?* Eslováquia: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014.

ARAÚJO J. G. G. de; TIMÓTEO L. de M. Modalidade linguística e ensino de língua portuguesa: uma abordagem funcionalista. In: NOGUEIRA M. T.; LOPES M. F. V. (Orgs.). *Modo e Modalidade: gramática, discurso e interação*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CHAVES, A. P. El discurso político de Adolfo Suárez durante la Transición. Aplicaciones metodológicas. *Revista Tejuelo*, n. 5, 2009, p. 86-122. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983573>. Acesso em: 12 maio 2020.

CONCEIÇÃO, J. A.; FONTENELE, A. M. A modalização, a modalidade e a nova retórica nos pronunciamentos do presidente Jair Bolsonaro: por uma análise textual-retórico-discursiva. *Revista Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos*, v. 5, n. 2, 2021, p. 84-103. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/814/560>. Acesso em: 12 dez. 2024.

DIK, C. S. *The Theory of Functional Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997.

HENGEVELD, K. Mood and Modality. In: BOOIJ, G.; LEHMANN, C.; MUGDAN, J. (Orgs.). *Morphology: a handbook on inflection and word formation*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004, p.1190-1202.

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

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2000.

NEVES, M. H. de M. As Gramáticas e suas interfaces. *Revista de Estudos Linguísticos Alfa*. São Paulo: Ed. UNESP, 2007, p. 81-98.

NEVES, M. H. de M. *A gramática passada a limpo*. São Paulo: Parábola, 2012.

NÚÑEZ CABEZAS, E. A.; GUERRERO SALAZAR, S. *El lenguaje político español*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2002.

OLIVEIRA, A. S. As modalidades deôntica e volitiva nos discursos do presidente Jair Bolsonaro. *Revista DisSoL - Discurso, Sociedade e Linguagem*, n. 13, 2021, p. 125-140. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/revistadissol/article/view/925/487>. Acesso em: 12 dez. 2024.

OLIVEIRA, A. S.; LOPES, M. F. S. As modalidades deôntica e volitiva em planos de governo. *Revista Macabéa*, v. 10, n. 5, 2021, p. 58-80. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/3390/pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SOUTO, A. S. Persuasão, modalidade e poder: uma análise da modalidade no manifesto eleitoral do bloco de esquerda “A força que faz a diferença” (2019). *ElingUP - Revista Eletrônica de Linguística dos Estudantes da*

Universidade do Porto, v. 13, n. 1, 2024, p. 62-73. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/elingUP/article/view/14648/12966>. Acesso em: 12 dez. 2024.

Recebido em: 28/10/2024

Aprovado em: 13/12/2024

Licenciado por



Zines feministas de arte e poesia: experiências artísticas e inquietações de pesquisa¹

Art and Poetry in Feminist Zines:
Artistic Experiences and Research Inquiries

 Juliana Gama de Brito Assumpção

Resumo: O trabalho tem por objetivo levantar reflexões teóricas sobre a materialidade dos zines criados por autoras independentes como canais de expressão de práticas artísticas, literárias e feministas dissidentes na sociedade brasileira, que perpassam questões de gênero, raça e classe social. Desenvolve-se um texto crítico-reflexivo, fruto de pesquisa qualitativa, que combina procedimentos metodológicos do relato de experiência, com a narração em primeira pessoa de vivências da autora no estudo e na produção de zines; e da pesquisa exploratória/bibliográfica, com a discussão de concepções de (fan)zine delineadas por Henrique Magalhães e Fernanda Meireles; e do conceito de interseccionalidade mobilizado por Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins e Sirma Bilge. Complementarmente, o aporte teórico inclui contribuições de outros autores, em especial Theodor W. Adorno e Claus Clüver,

Juliana Gama de Brito Assumpção. Mestra e doutoranda em Literatura brasileira pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGL-Uerj). E-mail: assumpcao.jg@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3584052435208641>.

1. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

para ampliar a compreensão da materialidade dos objetos artísticos, considerando a relação dialética entre forma e conteúdo em literatura e outras artes. Como resultado, demonstra-se que a perspectiva interseccional expande o entendimento da materialidade das artes e dos feminismos zineiros, fornecendo instrumentos teóricos relevantes para futuras análises da produção poética de autoras independentes, cujas publicações não só dialogam com ideias feministas, mas, efetivamente, mobilizam gestos de resistência anti-sexista, antirracista e anticapitalista.

Palavras-chave: Interseccionalidade. Feminismos zineiros. Zines literários.

Abstract: This paper aims to propose theoretical reflections on the materiality of zines created by independent women authors as channels for dissident artistic, literary, and feminist practices within Brazilian society, which intersect with issues of gender, race, and social class. To achieve this, a critical-reflective text is developed, based on qualitative research that combines methodological approaches of experiential reporting, incorporating first-person accounts of the author's experiences in studying and producing zines; and exploratory/bibliographic research, discussing conceptions of (fan)zines outlined by Henrique Magalhães and Fernanda Meireles, as well as the concept of intersectionality mobilized by Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins and Sirma Bilge. Additionally, the theoretical framework includes other scholars, especially Theodor W. Adorno and Claus Clüver, who contribute to understanding the materiality of artistic objects by exploring the dialectical relationship between form and content in literature and other arts. As a result, the study demonstrates that the intersectional perspective enhances the comprehension of the materiality of artistic and feminist zines, providing theoretical tools for future analyses of the poetic production by independent women authors, whose publications not only engage with feminist ideas discursively, but also enact gestures of anti-sexist, anti-racist, and anti-capitalist resistance.

Keywords: Intersectionality. Literary zines. Zine Feminisms.

Introdução

Na última década, a produção poética de mulheres artistas e escritoras independentes, que circula em espaços alternativos em relação ao mercado editorial e à cena artística oficial, tem despertado cada vez mais interesse de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros da área de Letras. Basta uma breve consulta aos principais bancos eletrônicos de teses e dissertações do país para que se verifique a expressiva quantidade de estudos recentes que focalizam alguns segmentos dessa produção, tais quais: a poesia falada por mulheres poetisas em saraus e *poetry slams* (Soares, 2021; Silva, P., 2023; Schulz, 2024); os projetos poético-cancionais de compositoras e intérpretes musicais brasileiras (Silva, M., 2023); e as literaturas de mulheres em mídias digitais, como *blogs* e redes sociais (Lima, 2021; Santos, 2021); entre outros. De modo geral, ainda que por diferentes caminhos, essas pesquisas investigam a relação entre o fazer poético e as experiências de resistência de artistas que pertencem a grupos historicamente excluídos dos circuitos culturais hegemônicos.

Ao tratarem do assunto no livro *Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade*, lançado em 2018, Heloisa Buarque de Hollanda e Julia Klien (2018, p. 105) referem-se a “uma nova poesia escrita por mulheres, lésbicas e trans”, que se faz “ouvir em saraus, na web, nas ruas, enfim, aonde sua palavra chega mais alto”. Na visão de Hollanda e Klien (2018), embora nem todas as escritoras dessa “nova poesia” que se difunde “além-livro”, no Brasil atual, reconheçam explicitamente seus próprios trabalhos como “feministas”, o impacto dos feminismos contemporâneos sobre tal produção se torna evidente, por exemplo, na recorrente “presença da perspectiva de gênero, do corpo

e dos vários formatos de erotismo” que a caracteriza (Hollanda; Klien, 2018, p. 106-107).

Mais recentemente, no texto de apresentação da antologia *As 29 poetas hoje*, por ela organizada e lançada em 2021, Heloisa retorna à questão do impacto dos “novos feminismos” sobre a recente produção poética de mulheres no Brasil. Desta vez, Hollanda (2021) afirma que um novo tipo de ativismo feminista “pós-2013” estaria em curso na sociedade brasileira, influenciando de maneira significativa as práticas artísticas e literárias entre nós exercidas. Em seus termos, trata-se de “um novo feminismo avesso às lideranças, profundamente conectado, que se faz pela lógica do compartilhamento e da identificação política, mas, sobretudo, afetiva” (Hollanda, 2021, p. 25).

Foi, justamente, em torno desses diálogos entre a poesia independente de autoras brasileiras e os discursos feministas recentes, sobre os quais Hollanda (2021) comenta, que desenvolvi minha pesquisa de mestrado em Letras – Literatura brasileira na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), entre os anos de 2021 e 2023, sob a orientação do professor Henrique Marques Samyn.

A dissertação resultante dessa pesquisa – defendida em fevereiro de 2023 e, posteriormente, publicada no livro *Práticas literárias, feminismos zineiros* (Assumpção, 2024a) – baseou-se, em parte, na minha própria experiência em circuitos feministas de publicações independentes desde 2014, em especial na produção e na organização de feiras de zines de poesia e artes visuais criados por mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ na região metropolitana do Rio de Janeiro. Essa vivência, somada ao interesse acadêmico pela produção poética de mulheres em suportes alternativos, motivou-me a focalizar as práticas literárias e feministas inscritas, especificamente, em zines difundidos no contexto fluminense, tendo como recorte temporal a segunda década do século XXI.

Como *corpus* de análise da dissertação, selecionei três zines de poesia e artes visuais produzidos pelo coletivo ‘Nós, as poetas!’, intitulados *Nós, as poetas! I – Mulher* (2016); *Nós, as poetas! II – Erótica* (2018); e *Nós as poetas! III – Em combate à violência de gênero* (2020). Essa escolha embasou-se no fato de se tratar de um coletivo com atuação relativamente constante no recorte espaço-temporal estudado, que tem nos zines impressos sua principal forma de expressão artística e política; e cujo projeto poético dialoga diretamente com ideias e práticas antissexistas. Além disso, os três zines selecionados foram criados coletivamente, por dezenas de escritoras e artistas visuais brasileiras, e distribuídos “de forma independente [...], em eventos auto-organizados ou mesmo nas ruas, praças, transportes públicos e entradas de centros culturais movimentados” (Assumpção, 2023b, p. 11).

Em março de 2023 – logo após a defesa da dissertação –, aceitei um convite de Camila Valladares, também artista e pesquisadora de literatura, para construirmos juntas uma atividade cultural baseada em minha pesquisa de mestrado, como parte da programação do *Ânima 2023*, evento promovido pela Coordenadoria de Artes e Oficinas de Criação (COART) da Uerj para a valorização de artistas mulheres. A parceria com Camila resultou na exposição coletiva *Feminismos Zineiros*, da qual fui curadora e coorganizadora, realizada de 31 de maio a 30 de junho de 2023 no Centro Cultural da Uerj/Maracanã (cf. Uerj, 2023a; 2023b). Junto aos três zines do coletivo ‘Nós, as poetas!’ que eu havia analisado em minha dissertação, também integraram a exposição outros 12 zines de minha coleção pessoal, criados por mim e por outras artistas-zineiras, além de impressões de colagens e poemas visuais de diversas autoras.

Ao transformar a dissertação resultante de uma pesquisa acadêmica, originalmente inserida no contexto restrito de um programa

de pós-graduação *stricto sensu* em Letras e no campo disciplinar dos Estudos Literários, em uma atividade cultural coletiva e aberta à comunidade externa à universidade, a exposição fez com que novas inquietações emergissem no trabalho que desenvolvi no mestrado. Tais inquietações – relativas, sobretudo, à materialidade dos feminismos envolvidos na criação e na circulação de zines artísticos – trouxeram à tona uma questão que, a meu ver, é fundamental para o estudo da produção independente de escritoras e artistas mulheres no Brasil atual, principalmente na área de Letras/Literatura: como analisar os ativismos feministas contemporâneos que se materializam em publicações informais e artesanais, como os zines artísticos, para além da dimensão discursiva desses objetos?

Sem a pretensão de fixar uma resposta unívoca a essa questão, mas a fim de explorar sua fecundidade para o estudo da poesia “além-livro” de autoras contemporâneas, o presente trabalho tem como objetivo levantar reflexões e propor novas perguntas sobre a materialidade dos zines como canais de expressão de práticas artísticas, literárias e feministas dissidentes na sociedade brasileira, cujas ações antissextistas perpassam questões de gênero, raça, classe e sexualidade, entre outras, em uma perspectiva interseccional (Crenshaw, 1989; 1991; Collins; Bilge, 2021).

Para atingir esse objetivo, elaboro um texto crítico-reflexivo sobre a pesquisa de zines feministas no campo dos Estudos Literários, tendo como fio condutor as principais questões que emergiram do processo de transformação de minha dissertação de mestrado na exposição Feminismos Zineiros. Na composição deste texto, escrito em primeira pessoa, articulo minhas próprias experiências com zines artísticos e feministas, tanto na criação e quanto no estudo acadêmico dessas publicações, às concepções de (fan)zine delineadas por Henrique Magalhães

(2004; 2016; 2020) e Fernanda Meireles (2008); e ao conceito de interseccionalidade, com base nas contribuições de Kimberlé Crenshaw (1989; 1991), Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) no âmbito do pensamento feminista negro. Complementarmente, o aporte teórico mobiliza trabalhos de outros autores, em especial Theodor W. Adorno (2008) e Claus Clüver (2006; 2011), que contribuem para a discussão da noção de materialidade em arte e literatura, problematizando a oposição entre “forma” e “conteúdo” em objetos artísticos e literários.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho se situa na zona limítrofe entre o relato de experiência e a pesquisa exploratória de instrumentos teóricos relevantes para o estudo de zines feministas na área de Letras/Literatura, com ênfase nas já mencionadas concepções de (fan)zine e no conceito de interseccionalidade. Nessa perspectiva, este texto é desenvolvido como uma exploração conceitual ancorada na prática, adotando uma abordagem flexível e não dogmática que reflete o caráter experimental dos próprios zines artísticos.

É importante salientar que o foco deste trabalho se concentra na reflexão teórica, com vistas à discussão de conceitos que possam contribuir para futuras pesquisas sobre as práticas artísticas e feministas inscritas nos zines contemporâneos – sobretudo, as definições de (fan)zine e a noção de interseccionalidade, conforme as autoras e o autor anteriormente apontados, além de comentários sumários sobre a noção de materialidade em literatura e outras artes. Desse modo, este estudo consiste fundamentalmente em uma apreciação crítica dos referidos conceitos, à luz das questões evocadas pelo relato de minhas experiências como pesquisadora e produtora de zines feministas. Portanto, é apenas de forma complementar que recorro à análise de um *corpus* específico – duas páginas da terceira edição do zine *Nós, as*

poetas! (2020) –, bem como à exibição de registros fotográficos e fotomontagens autorais que ilustram as ideias discutidas.

Com isso, ao fim do trabalho, demonstro que a materialidade das artes e dos feminismos zineiros ganha novos contornos quando abordada pelo prisma da crítica interseccional, que nos permite compreender como questões de gênero, raça, classe e sexualidade se inscrevem nas autopublicações de artistas mulheres. Dessa forma, este texto contribui com a sistematização de ferramentas teóricas relevantes para futuras leituras da produção poética e dos ativismos praticados por autoras independentes no contexto brasileiro recente, sobretudo no caso das artistas-zineiras, cujas publicações literárias não só dialogam com ideias feministas em uma dimensão discursiva, mas, efetivamente, mobilizam gestos de resistência antissexista, antirracista e anticapitalista.

Apontamentos metodológicos

Una metodología es siempre una ficción. Como una biografía, un cuerpo, una identidad. Cuando pienso la figura de la metodología, específicamente la académica, la imagino como un algoritmo, un conjunto de instrucciones o reglas sucesivas que tienen por objetivo eliminar la duda en torno a los procedimientos. El carácter clausurado de las metodologías académicas me lleva a imaginarlas como procesos fijos, estandarizados y estables que no permiten, ni con mucho esfuerzo, pervertir esas lógicas anquilosadas que performan la validez, científica o institucional, a partir de la repetición.

Lucía Egaña Rojas (2012)

A passagem que trago em epígrafe faz parte do texto “*Metodologias Subnormales*”, originalmente apresentado pela artista e pesquisadora Lucía Egaña Rojas no Seminário Gramsci, em Barcelona, em 13 de no-

vembro de 2012. Inspirada pela crítica de Egaña Rojas (2012) às metodologias acadêmicas tradicionais, adoto neste trabalho uma abordagem (auto)reflexiva e não dogmática, que privilegia o relato subjetivo do processo de construção da pesquisa como caminho para ampliar a discussão teórica sobre o objeto estudado, gerando novos problemas de investigação.

Nesse prisma, este estudo não pretende efetuar uma análise qualitativa ou quantitativa de um determinado conjunto de zines, tampouco se trata de um relato exclusivamente descritivo de uma atividade cultural, pedagógica ou científica específica. Em vez disso, elaboro um texto crítico-reflexivo pautado por questões que emergiram durante a elaboração da pesquisa, sobretudo durante a transformação de minha dissertação de mestrado em uma exposição artística coletiva, com o objetivo de discutir conceitos que contribuam para (re)pensar a materialidade dos zines feministas de arte e poesia em futuras pesquisas da área de Letras, em geral, e do campo dos Estudos Literários, em particular.

Para isso, combino procedimentos metodológicos que se aproximam do relato de experiência², como a narração em primeira pessoa de minhas próprias vivências, percepções e inquietações como pesquisadora e zineira, que impactaram diretamente no desenvolvimento do estudo; e da pesquisa exploratória³, como o levantamento bibliográfico e a discussão de conceitos relevantes para o estudo de zines

2. Daltro e Faria (2019) avaliam o relato de experiência (RE) como uma importante perspectiva metodológica na contemporaneidade, que contempla, mas ultrapassa a dimensão descritiva do fenômeno relatado. Em seus termos: “o RE é uma modalidade de cultivo de conhecimento no território da pesquisa qualitativa, concebida na reinscrição e na elaboração ativada através de trabalhos da memória, em que o sujeito cognoscente implicado foi afetado e construiu seus direcionamentos de pesquisa ao longo de diferentes tempos” (Daltro; Faria, 2019, p. 229).

3. Em relação à pesquisa exploratória, Siqueira e Córdova (2009, p. 35) apontam que “este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”, diferenciando-se de pesquisas descritivas e explicativas, voltadas a compreender determinados fenômenos em sua totalidade.

feministas na área de Letras/Literatura, com foco nas concepções de (fan)zine e interseccionalidade. Além disso, também discuto a noção de “materialidade” em arte e literatura, com a explicitação da escolha do enquadramento teórico e a inscrição da reflexão em minha trajetória acadêmica. Essa inscrição é reforçada, inclusive, por uma série de notas de rodapé que indicam outros trabalhos de minha autoria relacionados aos conceitos em discussão.

A meu ver, essa combinação oferece uma abordagem metodológica que não se pretende imparcial, fixa ou conclusiva, mas incorpora a dúvida e a subjetividade da autora como parte fundamental do percurso crítico e reflexivo que (in)forma a pesquisa, entendida, sobretudo, como um trabalho em processo. Nesse prisma, ao longo das próximas páginas, lanço mão de uma escrita explicitamente situada no tempo e no espaço em que o estudo foi desenvolvido, que valoriza o caráter processual, localizado e subjetivo da construção de conhecimento, desafiando a lógica da “repetição acadêmica” mencionada por Egaña Rojas (2012) na epígrafe desta seção.

Pesquisar a poesia e os feminismos dos zines

Figura 1 – Zines exibidos na exposição Feminismos Zineiros



Zines de autoria de Ju Gama, Maria Mitsuko e coletivo 'Nós, as poetas!' exibidos na exposição Feminismos Zineiros, de 31 de maio a 30 de junho de 2023, no Centro Cultural da Uerj/Maracanã. Fonte: Fotografia de Ju Gama, 2023

A imagem acima (Figura 1) é um registro fotográfico de 15 zines artísticos de minha coleção pessoal, criados por mim, por Maria Mitsuko e por outras integrantes do coletivo 'Nós, as poetas!'. Em meados de 2023, durante a exposição Feminismos Zineiros (Figura 2), exibimos essas 15 publicações nos corredores do Centro Cultural da Uerj, junto a trabalhos individuais de Gabi Luna, Barbara Iung, Clara Lobo, Shaina

Marina e Tayná Wolff, entre outras poetisas e artistas independentes (cf. Uerj, 2023a; 2023b).

Figura 2 – Montagem da exposição Feminismos Zineiros em maio de 2023



Fonte: Fotografias do acervo pessoal da autora

Na dissertação que deu origem à exposição, como já comentei, concentrei-me em observar os impactos éticos e estéticos da utilização do (fan)zine como suporte para o fazer artístico de um único grupo de artistas – particularmente, o coletivo ‘Nós, as poetisas!’ (cf. Assumpção, 2023b; 2024a).

Com esse enfoque, fundamentei minha pesquisa de mestrado em uma concepção abrangente de “fanzine”, ou “zine”, como um tipo de publicação autoeditada, (re)produzida e distribuída de forma independente pelas próprias autoras/es, menos preocupadas/os com o retorno financeiro das vendas do que com a propagação de suas produções; e que circula às margens do mercado editorial e da cena artística hegemônica, gerando espaços de trocas materiais e simbólicas entre pessoas com interesses afins (Assumpção, 2024a, p. 43).

Nessa concepção de (fan)zine, por “espaços de trocas”, refiro-me aos eventos em que os zines circulam, como feiras, festas, encontros e exposições auto-organizadas, bem como a grupos que produzem zines de

forma coletiva, a partir de interesses compartilhados pelos participantes de cada evento ou de cada grupo. Esses interesses podem incluir, por exemplo, um determinado gênero artístico ou literário, como poesia, histórias em quadrinhos, contos policiais, ficção científica etc.; um gênero musical ou um projeto ideológico, como nos zines dos movimentos *punk* e anarquistas; e/ou interesses sociais e políticos, como os direitos humanos de mulheres, pessoas negras, LGBTQIAPN+, entre outros.

Outro ponto a ser destacado é que optei por não diferenciar os termos “fanzine” e “zine”, embora haja autores que o façam. É o caso, por exemplo, de Gazy Andraus (2019; 2021), professor, pesquisador e zineiro nascido em Minas Gerais, que tem contribuído de maneira significativa para os estudos de zines artísticos no Brasil, inclusive, por meio da sistematização conceito de “artezine”. Contudo, em minha dissertação de mestrado, escolhi utilizar os dois termos como sinônimos, conforme seu uso corrente entre os grupos de pessoas que produzem zines autorais de poesia e artes visuais no contexto fluminense, dos quais tenho participado desde 2014.

Junto à minha experiência pessoal na criação de zines artísticos, o entendimento amplo de “fanzine”, ou “zine”, anteriormente apresentado, também articula pesquisas de outras autoras/es brasileiros sobre esse tipo específico de publicação. Dentre essas pesquisas, optei por destacar, no presente trabalho, as contribuições do professor, pesquisador, quadrinista e fanzineiro paraibano Henrique Magalhães (2004; 2016; 2020), pioneiro nos estudos sobre o fanzine como um veículo de comunicação no Brasil; e de Fernanda Meireles (2008), artista, pesquisadora e zineira com intensa atuação na cidade de Fortaleza, que aborda os fanzines como objetos artísticos.

Ao investigar o desenvolvimento dos fanzines como um veículo de comunicação no cenário internacional, Magalhães (2004; 2016; 2020)

demonstra que o termo “fanzine” emergiu nos anos 1940, nos Estados Unidos, como um neologismo formado pela aglutinação das palavras *fanatic* (fã) e *magazine* (revista), denominando, a princípio, as “revistas amadoras de ficção científica”, criadas e distribuídas por e para leitores de publicações comerciais relacionadas ao mesmo tema. Nesse contexto, os primeiros fanzines funcionavam como um “canal de integração” entre apreciadores de um determinado gênero literário, que desejavam escrever e divulgar suas próprias histórias (Magalhães, 2020, p. 48).

Por sua vez, Meireles (2008) define “fanzine”, ou “zine”, como

um veículo de comunicação que serve como suporte para uma mensagem com potencial de tornar-se vetor de uma rede de interlocutores acerca de determinado assunto. É também uma obra de arte em si, dado o seu caráter pessoal, artesanal e criado dentro de uma proposta estética (Meireles, 2008, p. 10).

Assim como Magalhães (2020) e Meireles (2008), as diferentes definições de “(fan)zine” que localizei em outras pesquisas acadêmicas⁴ também enfatizam o caráter independente e convivial, ou “socializante” dessas publicações, destacando sua propensão “a gerar e resultar de redes informais de produção e de circulação de textos autorais, aproximando pessoas com interesses afins em circuitos de trocas materiais e simbólicas” (Assumpção, 2024a, p. 67). Com base nessas ideias, durante o mestrado, busquei descrever e analisar os textos poéticos e os discursos feministas inscritos nos zines que selecionei para o estudo.

4. No artigo “A inserção do fanzine em pesquisas da área de Letras no Brasil (1990-2023)”, apresento um levantamento bibliográfico de dissertações de mestrado e teses de doutorado em Letras que abordam o objeto (fan)zine e realizo uma análise detalhada dos trabalhos localizados, identificando de que modo o objeto (fan)zine tem sido pensado neste campo de conhecimento. Cf. Assumpção. 2023a. Disponível em: <https://marcadefantasia.com/revistas/imaginario/imaginario21-30/imaginario26/imaginario26.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

Ao mesmo tempo, poucos meses depois que concluí a dissertação, a construção da exposição *Feminismos Zineiros* tornou ainda mais viva uma inquietação que atravessou toda a minha pesquisa: a percepção de que o estudo dos textos poéticos e dos discursos feministas que se inscrevem nos zines, de modo geral, tem muito a ganhar com abordagens que não se restrinjam à análise das dimensões verbal e visual dos “conteúdos veiculados”, mas levem em conta os efeitos de sentido das publicações como um todo.

Nesse sentido, a seguinte pergunta pode ser colocada: em trabalhos vinculados ao campo disciplinar dos Estudos Literários, como abordar composições poéticas indissociáveis dos objetos concretos pelos quais podem ser lidos? Ou ainda: como estudar a poesia e as artes dos zines sem incorrer em oposições infrutíferas entre “forma” e “conteúdo”, ou “texto” e “suporte”, que reduzem sensivelmente seu potencial interpretativo?

A meu ver, essas questões refletem um dos principais desafios que permeiam os estudos de zines em pesquisas de pós-graduação em Letras no Brasil, sobretudo na área de Literatura: muitas das ferramentas teórico-metodológicas tradicionais deste campo de conhecimento, pelas quais o texto é interpretado como uma entidade abstrata em relação ao suporte que o veicula, mostram-se insuficientes para a apreciação crítica dos zines, objetos cujo teor literário vincula-se à materialidade da publicação.

Materialidade e(m) zines artísticos, literários e feministas

Meu primeiro contato com estudos mais sistemáticos da materialidade dos objetos artísticos ocorreu em 2013, ao cursar o sexto período da graduação em Letras na Uerj. À época, passei a integrar um projeto de pesquisa coordenado pela professora Fernanda Lemos de Lima, intitulado “Por uma *poiésis* em crise: Benjamin, Adorno e os universais de ruptura a partir de uma estética da modernidade”. Como bolsista de Iniciação Científica, sob a orientação de Fernanda, comecei a pensar a relação dialética entre “forma” e “conteúdo” em arte e literatura, a princípio, a partir da *Teoria Estética* de Theodor W. Adorno (2008). Na perspectiva de Adorno,

A dificuldade em isolar a forma é condicionada pelo entrelaçamento de toda forma estética com o conteúdo; deve ser concebida não só contra ele, mas através dele, para não ter de ser vítima daquela abstração pela qual a estética da arte reacionária costuma aliar-se (Adorno, 2008, p. 215).

Nesse quadro, contra o que denomina de “divisão pedante da arte em forma e conteúdo” (Adorno, 2008, p. 226), o teórico propõe o conceito de “material”, assim compreendido:

[...] o material é aquilo com que lidam os artistas: o que a eles se apresenta em palavras, cores, sons até as combinações de todos os tipos, até os procedimentos técnicos em sua totalidade; nessa medida, podem também as formas transformar-se em material; portanto, tudo o que a eles se apresenta e a cujo respeito podem decidir (Adorno, 2008, p. 226).

Ainda que isso tenha ocorrido no contexto de uma Iniciação Científica, anos antes de que eu começasse a pesquisar sobre zines artísticos na pós-graduação, essas ideias de Adorno (2008) marcaram o início de minha trajetória acadêmica com o entendimento preliminar de “forma” e “conteúdo”, ou “texto” e “suporte” como instâncias inseparáveis em materiais literários, algo que me acompanha até hoje⁵.

Dez anos mais tarde, já no segundo semestre do doutorado, voltei a refletir sobre a mesma questão a partir de uma outra perspectiva teórica: a Intermidialidade⁶, campo de conhecimento com o qual tive contato ao cursar uma disciplina ministrada pela professora Maria Cristina Cardoso Ribas no Programa de Pós-graduação em Letras da Uerj, em 2023. Desta vez, as reflexões sobre a relação imbricada entre forma e conteúdo em literatura e outras artes foram conduzidas, principalmente, pelas contribuições de Claus Clüver (2006; 2011).

Pesquisador alemão cuja trajetória teve início na década de 1950, sendo considerado um dos fundadores do campo da Intermidialidade, Clüver encara o problema da materialidade dos objetos artísticos por meio do conceito “mídia”, tendo por base a concepção semiótica de “texto” como uma “estrutura sígnica *midializada*”, que pode ser verbal, sonora, visual ou híbrida (Clüver, 2006, p. 15).

5. No texto “Materiais literários, feminismos zineiros: poesia em circuitos zine-feministas”, desenvolvo um estudo mais detalhado da noção de materialidade como chave de análise para objetos artísticos e literários, em geral, e para zines feministas, em particular, abordando, inclusive, sua relação com a problemática divisão entre forma e conteúdo em arte e literatura, com base no pensamento elaborado por Theodor W. Adorno e Walter Benjamin. Cf. Assumpção, 2022. Disponível em: www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2022/03/ANAIS-I-SILECult.pdf. Acesso em: 17 dez. 2024.

6. No artigo “Teorias e práticas da intermidialidade na criação da colagem *Dança (Oswald de Andrade, comi-o)*”, elaboro um estudo mais denso da Intermidialidade como um campo de pesquisa que surge no meio acadêmico alemão, no fim do século XX, instaurando uma perspectiva crítica à Literatura Comparada e aos Estudos Interartes estadunidenses. Cf. Assumpção, 2024b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.55391/2674-6085.2024.3529>. Acesso em: 17 dez. 2024.

Nessa perspectiva, o conceito de mídia é utilizado por Clüver para se referir tanto aos meios físicos (ou técnicos) da produção e da transmissão de textos quanto às categorias culturalmente construídas para sua classificação, como “pintura”, “música”, “filme” ou “literatura”, entre outras (Clüver, 2011, p. 10). Para tornar essas ideias mais nítidas, na seguinte passagem, o autor utiliza como exemplo a diferenciação entre as mídias “pintura” e “serigrafia”:

A recepção de uma imagem como pintura e não como serigrafia depende da percepção das diferenças das texturas resultantes do tipo de tinta aplicada, dos instrumentos e processos de aplicação e da superfície (tela ou muro em vez de papel ou tecido); [...]. Mas a qualificação de um texto visual como ‘pintura’, quer dizer, uma configuração da mídia ‘pintura’, depende também de contextos, convenções e práticas culturais. O próprio conceito de ‘pintura’, da mesma forma que o conceito de ‘mídia’, é uma construção cultural, resultado de circunstâncias históricas e ideológicas” (Clüver, 2011, p. 10).

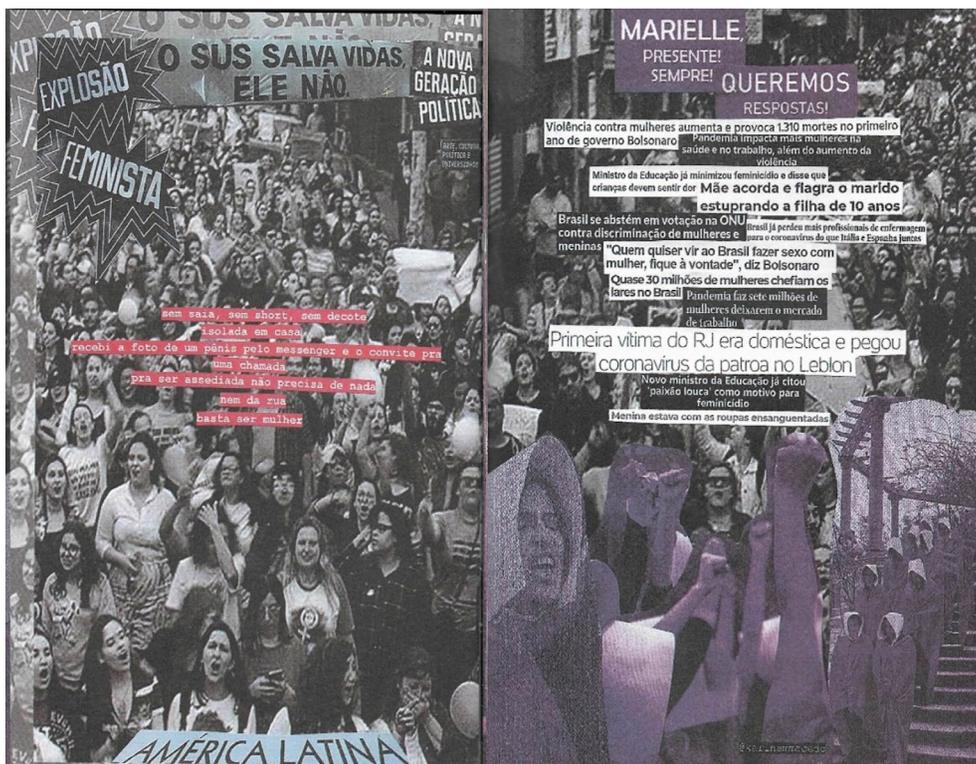
Nesse sentido, Clüver (2011) argumenta que a classificação de certos textos como um tipo específico de “mídia”, bem como sua interpretação e valoração estética em determinados sistemas artísticos, inclui, mas não se limita aos aspectos físicos de sua produção, abarcando a dimensão histórica e cultural de sua circulação e recepção em diferentes épocas e contextos sociais.

Com base nessas ideias, ao utilizar o termo “materialidade” no presente trabalho, refiro-me não apenas às técnicas de composição e aos recursos tecnológicos utilizados na confecção e na reprodução física dos zines, mas também a seus modos e meios de circulação em eventos específicos, como feiras, encontros e exposições coletivas, cujas diversas motivações temáticas e/ou tendências políticas não só se re-

fletem, mas concretizam-se poeticamente nos objetos de papel que ali se difundem. Ou seja: como um conjunto de elementos que conferem dimensões visuais, táteis e sociais imprescindíveis para a construção de sentidos na escrita/feitura e na leitura dos zines, a materialidade a que me refiro é um fator decisivo para as configurações do literário em tais publicações.

Entretanto, pensar criticamente a materialidade dos zines não é uma tarefa simples. Afinal, como publicações independentes e artesanais (no sentido mais amplo deste último termo), por um lado, os zines são bastante diversificados entre si, o que acaba por repelir quaisquer tentativas de fixação de uma descrição unívoca de suas características materiais (físicas e sociais). Por outro lado, seus processos de feitura tendem a mobilizar – e ressignificar – técnicas de composição de diferentes artes e mídias tradicionais, o que muitas vezes resulta em objetos culturais híbridos, intermediáticos e, com frequência, subversivos dos valores que regem o sistema literário e a cena artística oficial.

Para ilustrar essas colocações, selecionei duas páginas de um dos zines que exibimos na exposição *Feminismos Zineiros*: a terceira edição do zine *Nós, as poetisas!* (2020), que reúne trabalhos autorais de 26 poetisas e artistas visuais em torno do tema “combate à violência de gênero”.

Figura 3 – Páginas de Karina Macedo no zine *Nós, as poetas! III* (2020)

Na página à esquerda, lê-se o poema: “sem saia, sem short, sem decote / isolada em casa / recebi a foto de um pênis pelo messenger e o convite pra uma chamada / pra ser assediada não precisa de nada / nem da rua / basta ser mulher”.

Fonte: Karina Macedo; Coletivo ‘Nós, as poetas!’, 2020

Assinadas por Karina Macedo, as duas páginas reproduzidas na Figura 3 apresentam uma composição poética verbal e visual, construída a partir de colagens de textos e imagens de múltiplas fontes. Na página à direita, uma série de manchetes relacionadas a casos de violência de gênero são deslocadas de seus veículos originais para serem rearranjadas sobre uma justaposição de recortes imagéticos que remetem à resistência contra essa violência. Na página à esquerda, um poema que relata um caso de assédio sexual também se sobrepõe à imagem

de mulheres em luta, acrescidas de fragmentos da capa de *Explosão feminista*, livro organizado por Heloisa Buarque de Hollanda (2018) que foi citado na Introdução do presente trabalho. Tais procedimentos expandem os sentidos dos textos verbais do poema e das manchetes inscritas em ambas as páginas para além da denúncia de episódios de assédio e violência de gênero, trazendo à composição referências à força das coletividades feministas.

Do ponto de vista de sua confecção técnica e estética, essas páginas ilustram os aspectos anteriormente destacados em relação às características materiais dos zines artísticos, em especial a tendência à mistura, ao deslocamento e à subversão de diferentes mídias e linguagens artísticas tradicionais.

Ao mesmo tempo, no caso específico desta e de outras publicações que deram corpo à minha dissertação de mestrado, a construção da exposição *Feminismos Zineiros* também evidenciou a materialidade das ideias feministas que as perpassam. Com efeito, tais ideias não apenas se inscrevem, mas também se realizam nos zines que exibimos nos corredores do Centro Cultural da Uerj durante a exposição, ampliando o caráter “socializante” e “convivial” do objeto (fan)zine em práticas antissexistas, antirracistas e anticapitalistas de criação poética.

Para pensar essas práticas, recorro ao conceito de interseccionalidade, cunhado no fim do século XX pela jurista afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw (1989; 1991), a partir do pensamento crítico historicamente desenvolvido por ativistas e intelectuais negras, para analisar e, assim, enfrentar o entrecruzamento dos sistemas de opressão por raça, gênero e classe social que atingem mulheres não-brancas⁷.

7. Realizo um estudo mais denso sobre o conceito de interseccionalidade no segundo capítulo do livro *Práticas literárias, feminismos zineiros* (Assumpção, 2024a, p. 83-96). Disponível em: www.marcadefantasia.com/livros/livros.html. Acesso em: 11 out. 2024.

Interseccionalidade e poesia em Feminismos Zineiros

Ao sistematizar o conceito na área do Direito, Crenshaw (1989; 1991) propõe a interseccionalidade, a princípio, como instrumento jurídico para enquadrar as interações entre o racismo e o sexismo em casos de violência contra mulheres não-brancas. Ao mesmo tempo, como demonstram Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), essas interseções já eram identificadas e enfrentadas por outras ativistas e intelectuais do feminismo negro bem antes de que Crenshaw sistematizasse o conceito, como se observa, por exemplo, no famoso discurso de Sojourner Truth (2014), “E não sou uma mulher?”, proferido em 1851 na Women’s Rights Convention, nos Estados Unidos.

Nesse sentido, Collins e Bilge (2021) destacam que as ideias fundamentais do que Crenshaw (1989; 1991) conceituaria como “interseccionalidade” no fim do século XX foram especialmente catalisadas na década de 1960, no contexto estadunidense, pelo engajamento de mulheres não-brancas nos ativismos “dos direitos civis, do movimento Black Power, de libertação dos chicanos, Red Power e movimentos asiático-americanos” (Collins; Bilge, 2021, p. 90). Assim, as autoras percebem a interseccionalidade como “forma de investigação e práxis críticas”, destacando a relevância do ativismo intelectual de Kimberlé Crenshaw para o contínuo desenvolvimento do conceito nas últimas décadas, como um “constructo de justiça social, não uma teoria da verdade desconectada das preocupações com a justiça” (Collins; Bilge, 2021, p. 111).

Nesse prisma, ao elaborar minha pesquisa de mestrado e, sobretudo, ao transformá-la em uma exposição artística, a perspectiva crítica – teórica e prática – da interseccionalidade mostrou-se uma ferramenta fundamental para acessar a “materialidade” dos feminismos que se realizam nos zines.

Isso se torna evidente, em primeiro lugar, no processo de criação das publicações que integraram a exposição. Da mesma forma que se observa na colagem a seguir (Figura 4), a maior parte dos zines exibidos em *Feminismos Zineiros* foi elaborada de forma coletiva e horizontal, por mulheres (cis e trans*) e pessoas trans* não-binárias, de diferentes identidades étnico-raciais, orientações sexuais, classes sociais, faixas etárias e locais de origem.

Figura 4 – Criação coletiva de um zine feminista de poesia e artes visuais



Colagem de minha autoria, elaborada a partir de fotografias do processo de criação coletiva de um dos zines artísticos exibidos na exposição *Feminismos Zineiros* em 2023, intitulado *Poezine feminista*, fruto de uma oficina que ministrei para estudantes da graduação em Letras da Uerj, em 2022.

Fonte: Fotomontagem de Ju Gama a partir de fotografias de Janaína El-Bainy, 2022

Da escolha temática à reprodução dos livretos, passando pelas etapas de edição e montagem, esse processo de criação coletiva permite que identifiquemos as dimensões convivial e participativa que Magalhães (2020) e Meireles (2008) atribuem aos (fan)zines. Ao mesmo tempo, por serem distribuídos, sobretudo, em espaços de troca e venda informais, como feiras e eventos auto-organizados (Figura 5), os zines que integraram nossa exposição funcionam, ainda, como catalisadores de práticas artísticas, literárias e feministas dissidentes em relação aos circuitos culturais e políticos hegemônicos, rompendo com as dinâmicas de exploração e opressão que se reproduzem, inclusive, em muitos espaços pretensamente progressistas.

Figura 5 – Circulação de zines em um evento feminista auto-organizado



Fotografias feitas por Letícia Ferreira na primeira edição da “TESOURA”, feira de zines criados por mulheres lésbicas, bissexuais e pessoas trans*, da qual fui idealizadora e coorganizadora. Esta primeira edição da feira ocorreu em 2016, na Casa Nem, espaço de acolhimento de pessoas trans* em situação de vulnerabilidade social que, à época, localizava-se no Beco do Rato, região central do Rio de Janeiro.

Fonte: Letícia Ferreira, 2016. Disponível em: www.flickr.com/photos/lettsf/albums/72157669011274826. Acesso em: 11 out. 2024

A meu ver, esses fatores ressaltam a potência feminista dos zines como materiais que abrem espaços de trocas, reflexões e apoio mútuo entre as pessoas autoras, cujas diversas vivências se encontram na celebração afetiva da nossa poesia e se articulam em luta por justiça social, em uma perspectiva interseccional.

Considerações finais

Para encerrar este texto, desejo chamar atenção para o fato de que, ao deslocar para outro contexto os estudos que desenvolvi no mestrado, transformando-os em uma atividade cultural participativa e aberta à comunidade externa de nossa universidade, a construção da exposição *Feminismos Zineiros* deu corpo e alcance às reflexões que, a princípio, haviam conduzido minha pesquisa. Assim, ao articular uma série de questões que emergiram do processo de construção da exposição, este trabalho reitera um dos pilares da dissertação *Práticas literárias, feminismos zineiros (...)* (Assumpção, 2023b), evidenciando a relevância dos zines para a criação de arte, poesia e pensamento interseccional em espaços artísticos e feministas dissidentes, que funcionam às margens dos circuitos culturais e políticos dominantes na sociedade brasileira.

Por outro lado, ao enfatizar a potência coletiva e interseccional dos “Feminismos Zineiros”, que deram nome à exposição, para a construção de práticas artísticas capazes de desestabilizar as bases cis/heterossexista, racistas e elitistas de nossa sociedade, em geral, e do mundo das artes e da literatura, em particular, o trabalho amplia a pesquisa de mestrado de que em primeiro lugar se nutrira. Nesse sentido, este texto contribui com ferramentas teóricas relevantes para a formulação de novos problemas de pesquisa no campo dos Estudos Literários,

abrindo caminhos para futuras análises que levem em conta questões de gênero, raça e classe social que permeiam a materialidade das práticas artísticas, literárias e feministas exercidas por autoras independentes no Brasil atual, sobretudo (mas não apenas) no caso das que se expressam por meio de zines.

Diante disso, encerro esta escrita com um convite a que nós, pesquisadoras e pesquisadores da área de Letras e, particularmente, dos Estudos Literários, encaremos a produção poética de zineiras e outras artistas independentes em sua materialidade, a partir de uma perspectiva crítica interseccional: como um processo ético e estético, íntimo e coletivo, afetivo e político, para além das distinções entre “forma” e “conteúdo”, ou “texto” e “suporte”, e extrapolando os limites da representação discursiva de identidades sociais e disputas políticas.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Teoria estética*. Lisboa: Edições 70, 2008.

ANDRAUS, Gazy. A disciplina pioneira Artezines: zines, fanzines e biograficines como expressão criativa e artístico-autoral no PPGACV da FAV-UFG. In: ANDRAUS, Gazy; MAGALHÃES, Henrique (org.). *Dossiê fanzines, artzines e biograficines: publicações mutantes*. Goiânia: Cegraf UFG, 2021. p. 365-396.

ANDRAUS, Gazy. Zines e artzines: a arte das publicações paratópicas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28., Origens, 2019, Cidade de Goiás. *Anais [...]*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 2305-2322.

ASSUMPCÃO, Juliana Gama de Brito. A inserção do fanzine em pesquisas da área de Letras no Brasil (1990-2023). *Imaginário!*, João Pessoa, v. 26, n. 26, p. 7-25, jun. 2023a. Disponível em: <https://marcadefantasia.com/>

revistas/imaginario/imaginario21-30/imaginario26/imaginario26.pdf.

Acesso em: 17 dez. 2024.

ASSUMPÇÃO, Juliana Gama de Brito. Materiais literários, tecnologias zineiras: poesia em circuitos zine-feministas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LITERATURA, ENUNCIÇÃO E CULTURA, 1., 6 dez. 2021, São Luís. *Anais...* São Luís: Ed. UFMA, 2022. p. 114-123. ISBN: 978-65-5363-049-9.

ASSUMPÇÃO, Juliana Gama de Brito. *Práticas literárias, feminismos zineiros: Nós, as poetisas! e os papéis dos fanzines*. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Literatura brasileira) – Programa de Pós-graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023b.

ASSUMPÇÃO, Juliana Gama de Brito. *Práticas literárias, feminismos zineiros*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2024a. Disponível em: www.marcadefantasia.com/livros/livros.html. Acesso em: 11 out. 2024.

ASSUMPÇÃO, Juliana Gama. Teorias e práticas da intermedialidade na criação da colagem Dança (Oswald de Andrade, comi-o). *Scripta Uniandrade*, Curitiba, v. 22, n. 3, p. 156-178, 2024b. DOI: 10.55391/2674-6085.2024.3529. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.55391/2674-6085.2024.3529>. Acesso em: 17 dez. 2024.

CLÜVER, Claus. Inter textus / inter artes / inter media. *Aletria*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 10-41, jul./dez. 2006.

CLÜVER, Claus. Intermedialidade. *PÓS – Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 8-23, 2011.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, Chicago, n. 140, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, California, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, jul. 1991. DOI: 10.2307/1229039.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/43015>. Acesso em: 14 dez. 2024.

EGAÑA ROJAS, Lucía. Metodologías subnormales. In: SEMINARIO GRAMSCI, Barcelona, nov. 2012. *Screening and speech: Mi sexualidad es una creación*. Barcelona: La Capella, 2012. p. 1-4. Disponível em: https://luciaegana.net/wp-content/uploads/2020/06/Egana_lucia_Metodologias_subnormales.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de; KLIEN, Julia. Na poesia. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). *Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. É importante começar essa história de algum lugar, ainda que arbitrário. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). *As 29 poetas hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

LIMA, Paloma Larissa Souza Guimarães de. *@Rupikaur_*: vozes femininas/feministas e(m) poesia em meio digital. 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Mídia e Arte) – Centro de Linguagem e Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/16348>. Acesso em: 11 out. 2024.

MAGALHÃES, Henrique. *A mutação radical dos fanzines*. 2. ed. Parahyba: Marca de Fantasia, 2016.

MAGALHÃES, Henrique. *A nova onda dos fanzines*. Parahyba: Marca de Fantasia, 2004.

MAGALHÃES, Henrique. *O rebuliço apaixonante dos fanzines*. 5. ed. Parahyba: Marca de Fantasia, 2020.

MEIRELES, Fernanda. *Zines Yoyô: uma experiência instintiva em arte-educação*. 2008. 86 f. Monografia (Especialização em Arte-Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, Fortaleza, 2008.

NÓS, as poetas! (Org.). *Nós, as poetas! I – Mulher*. [Zine literário]. Rio de Janeiro: edição das autoras, 2016.

NÓS, as poetas! (Org.). *Nós, as poetas! II – Erótica*. [Zine literário]. Rio de Janeiro: edição das autoras, 2018.

NÓS, as poetas! (Org.). *Nós, as poetas! III – Em combate à violência de gênero*. [Zine literário]. Rio de Janeiro: edição das autoras, 2020.

SANTOS, Etielle Aparecida Silva. *Mulher e poesia no Instagram: análise discursiva da página Onde jazz meu coração*. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10983423. Acesso em: 11 out. 2024.

SCHULZ, Rafaela Tristão. *Poesia falada: como a mulher poeta se diz nos slams*. 2024. 72 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/7269>. Acesso em: 11 out. 2024.

SILVA, Patrícia Pereira da. *Slam das minas e as subjetividades negras na poesia contemporânea das manas, monas e monstras*. 2023. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2023. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/4663>. Acesso em: 11 out. 2024.

SILVA, Maria Verônica da. *Dona Ivone Lara: reminiscências de um canto feminino negro*. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/20669>. Acesso em: 11 out. 2024.

SIQUEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SIQUEIRA, Denise Tolfo. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-43.

SOARES, Cibele Moni. *A voz das ruas: resistência negra e feminina no Poetry Slam*. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/17322>. Acesso em: 11 out. 2024.

TRUTH, Sojourner. E não sou uma mulher?. Tradução de Osmundo Pinho. *Portal Geledés*, 8 jan. 2014. Disponível em: www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/. Acesso em: 11 out. 2024.

UERJ. Diretoria de Comunicação. *Feminismos Zineiros no Centro Cultural*. Rio de Janeiro, 25 jun. 2023a. Disponível em: <https://www.uerj.br/agenda/feminismos-zineiros-no-centro-cultural>. Acesso em: 11 out. 2024.

UERJ. Diretoria de Comunicação. *Poesia é a marca do Ânima 2023 na COART*. Rio de Janeiro, 30 maio 2023b. Disponível em: <https://www.uerj.br/agenda/feminismos-zineiros-no-centro-cultural>. Acesso em: 11 out. 2024.

Recebido em: 29/10/2024
Aprovado em: 20/12/2024

Licenciado por

