

Primeira Escrita

v. 7, n. 1

2020

ISSN 2359-0335

**Trabalhos completos do
II Seminário Nacional de Línguas e Linguagens
da UFMS/CPAQ (II SELLIAQ) e
III Seminário da Sociedade dos
Leitores Vivos.**



**Revista do Curso de Letras
Câmpus de Aquidauana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**



PRIMEIRA ESCRITA
Revista do Curso de Letras do Câmpus de Aquidauana
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Coordenação

Editora-chefe: Daniela de Souza Silva Costa (UFMS)
Editor-adjunto: Mario Marcio Godoy Ribas (UFMS)

Periodicidade

Anual

Divulgação

Eletrônica em
<https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres>

Contato Principal

Daniela de Souza Silva Costa
primeiraescritacpaq@ufms.br

Endereço para correspondência

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Revista Primeira Escrita
A/C Daniela de Souza Silva Costa
Rua Oscar Trindade de Barros, 740
Bairro da Serraria
Aquidauana – MS
CEP 79200-000

Conselho Editorial

Ada Magaly M. Brasileiro, Faculdade Pitágoras, Brasil
Alcione Maria Santos, UFMS, Brasil
Auri Claudionei Matos Frubel, UFMS, Brasil
Eliane Mourão, UFOP, Brasil
Esequiel Gomes da Silva, UFPA, Brasil
Maria Alzira Leite, UNINCOR, Brasil
Maria Angela P. Teixeira Lopes, PUC Minas, Brasil
Morgana Fabiola Cambrussi, UFFS, Brasil
Nara Hiroko Takaki, UFMS, Brasil
Paulo A. Pereira, Universidade de Aveiro, Portugal
Raimunda Madalena A. Maeda, UFMS, Brasil
Rauer Ribeiro Rodrigues, UFMS, Brasil
Reinaldo F. Silva, Universidade de Aveiro, Portugal
Rogério Vicente Ferreira, UFMS, Brasil
Rosana Cristina Zanelatto Santos, UFMS, Brasil
Simone de Paula dos Santos, UFVJM, Brasil

Projeto Gráfico

Mario Marcio Godoy Ribas, UFMS

Revisão de Língua Espanhola

Edelberto Pauli Júnior, UFMS

Revisão de Língua Inglesa

Mario Marcio Godoy Ribas, UFMS

Os conteúdos e as opiniões emitidas nos textos da Revista Primeira Escrita são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.





SUMÁRIO

- 4** APRESENTAÇÃO
Por Daniela de Souza Silva Costa

TRABALHOS COMPLETOS DO II SEMINÁRIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS DA UFMS/CPAQ (II SELLIAQ) E III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE DOS LEITORES VIVOS

- 7** A VE(O)Z DO POVO SURDO: DO HISTORICISMO À HISTÓRIA CULTURAL
por Carlos Roberto de Oliveira Lima e Fabiano Quadros Rückert
- 20** PRECONCEITO E SURDEZ: UMA ANÁLISE A PARTIR DO VIDEODOCUMENTÁRIO
“SOU SURDA E NÃO SABIA!”, DE IGOR OCHRONOWICZ (2009)
Por Anderson Guilherme Correa
- 33** O PROCESSO DIGLÓSSICO ENTRE AS LÍNGUAS TERENA E PORTUGUESA NAS
COMUNIDADES INDÍGENAS TERENA DE CAMPO GRANDE
Por Guadalupe Vilhalba Cabral Xavier e Onilda Sanches Nincao
- 42** O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA SOB O OLHAR DE IMIGRANTES ALUNOS
DO NEPPE-UEMS
Por Isabella Saliba Pereira Chilante e João Fábio Sanches Silva
- 52** LETRAMENTO CRÍTICO NA PLATAFORMA KAHOOT: A FERRAMENTA QUIS
Por Iasmin Maia Pedro
- 64** ASPECTOS COGNITIVOS DA METONÍMIA E SUA RELAÇÃO COM NOMES
PRÓPRIOS
Por Tania Mara Miyashiro Sasaki
- 77** MANIFESTAÇÃO DA POLIDEZ/CORTESIA NA TOMADA DE DEPOIMENTO DO EX-
PRESIDENTE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA NA 24ª FASE DA OPERAÇÃO LAVA
JATO
Por Andre Luiz dos Santos
- 86** ENTRE A CULPABILIZAÇÃO DO SUJEITO FEMININO E O APAGAMENTO DA
VÍTIMA: FRONTEIRAS DISCURSIVAS EM COMENTÁRIOS NO FACEBOOK
Por Amanda da Silva Duarte e Elaine de Moraes Santos



- 99 AS DIMENSÕES METALINGUÍSTICAS DE *NÃO HÁ NADA LÁ*, DE JOCA REINERS
TERRON
Por Lilian Rocha de Azevedo
- 108 A CENA DO CRIME EM *MAÍRA* (1976), DE DARCY RIBEIRO, E AS LACUNAS DO
PROCESSO CIVILIZATÓRIO
Por Alessandro Aparecido Fagundes Matos
- 117 A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES EM DOIS ROMANCES DO SÉCULO XIX:
UM ESTUDO COMPARATIVO
Por Fernanda Oliveira de Goes Borges
- 126 AS PERSONAGENS FEMININAS E A MARGINALIDADE NA DRAMATURGIA
REGIONAL DA OBRA *FOI NO BELO SUL MATO GROSSO*
Por Mauro Rocha Mathias
- 136 A REPRESENTAÇÃO DOS INTERESSES POLÍTICOS EM TRISTE FIM DE
POLICARPO QUARESMA
Por Edson Mendes de Sousa
- 146 A REPRESENTAÇÃO DO BRASILEIRO NA OBRA *REPRODUÇÃO* (2013), DE
BERNARDO CARVALHO
Por Angela de Lima Furtuoso Duarte
- 155 A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PARA
EDUCANDOS NA PRÉ-ESCOLA E 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
AQUIDAUANA-MS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
Por Alessandra Ferreira da Conceição Rodrigues e Caroline Pereira de Oliveira



APRESENTAÇÃO
TRABALHOS COMPLETOS DO
II SEMINÁRIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS DA UFMS/CPAQ
(II SELLIAQ) E
III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE DOS LEITORES VIVOS

Daniela de Souza Silva Costa

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

A equipe editorial da Revista Primeira Escrita tem o orgulho e a satisfação de apresentarem seu mais novo número, este dedicado a trabalhos completos apresentados no II Seminário Nacional de Línguas e Linguagens da UFMS/CPAQ (II SELLIAQ), que nesta edição ocorreu em parceria com o III Seminário da Sociedade dos Leitores Vivos. Trata-se de uma ação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Aquidauana, com vistas a estimular o interesse pelas licenciaturas e também a destacar a produção local, regional e nacional de conhecimento acerca do ensino e da aprendizagem das línguas e das linguagens. Em sua segunda edição, o evento consolida-se como espaço para discussão e disseminação das ciências humanas e do conhecimento científico relacionado às linguagens.

Por ele, foi possível compartilhar estudos sobre a língua portuguesa, as línguas indígenas, estrangeiras, a língua de sinais e as literaturas em suas diversas abordagens, a partir da participação de diversos níveis de professores e pesquisadores do Ensino Básico e Universitário, apresentando seus trabalhos e debatendo os temas tratados com seus pares, vindos de diversos lugares do país.

Foram quase 100 comunicações orais, o dobro da primeira edição, além de minicursos sobre as diversas áreas relacionadas aos cursos de Letras e palestras. Também tivemos conferências com grandes nomes da Linguística, como da professora Marcela Moura Torres Paim, renomada linguista brasileira que participa do Comitê Nacional do Projeto Atlas

Linguístico do Brasil; da professora Maria Cristina Parreira, docente da UNESP e atuante nas áreas relacionadas ao ensino do léxico; bem como do professor Robson Santos de Carvalho, que atua na UNIFAL na formação de professores e é autor reconhecido por suas obras publicadas pela Parábola Editorial.

Em ação conjunta com a referida ação, pois, a Primeira Escrita divulga agora seu número composto por 15 textos, como já mencionado, oriundos de comunicações orais apresentadas no II SELLIAQ. No primeiro deles, *A ve(o)z do povo surdo: do historicismo à história cultural*, Carlos Roberto de Oliveira Lima (UFMS/CPAN) e Fabiano Quadros Rückert (UFMS/CPAN) estudam os períodos que as pessoas surdas percorreram dentro da história da humanidade, desde a Pré-história até os dias atuais, e os modelos de educação que foram empregados na tentativa de educá-los e tirá-los da condição de seres sem alma e sem voz ativa nos sistemas de sociedade dos períodos iniciais. O segundo texto também versa sobre a realidade do ensino de surdos: *Preconceito e surdez: uma análise a partir do videodocumentário "Sou surda e não sabia!"*, de Igor Ochronowicz (2009). Porém, Anderson Guilherme Correa (UFMS/CPAQ) analisa preconceitos experienciados e narrados pelos surdos na sociedade majoritariamente ouvinte.

Sobre a relação entre línguas, temos *O processo diglósico entre as línguas terena e portuguesa nas comunidades indígenas Terena de Campo Grande*, em que Guadalupe Vilhalba Cabral Xavier (UFMS/FAALC) e Onilda Sanches



Nincao (UFMS/CPAQ/UFMS/FAALC) apresentam a configuração do processo diglósico da Língua Portuguesa e da Terena de comunidades indígenas de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Também sobre o contato entre línguas, agora tendo em vista o ensino do português para imigrantes, Isabella Saliba Pereira Chilante (IFMS) e João Fábio Sanches Silva (UEMS/UUCG) refletem sobre *O papel da língua portuguesa sob o olhar de imigrantes alunos do NEPPE-UEMS*.

Ainda versando sobre o ensino de línguas, Iasmim Maia Pedro (UFMS/FAALC) apresenta um recorte de análise em *Letramento crítico na plataforma kahoot: a ferramenta quiz*, como parte de um *corpus* maior que leva em conta seu (não) propiciamento para a construção de pedagogias críticas no ensino de língua inglesa.

Representando os estudos semânticos e pragmáticos, Tânia Mara Miyashiro Sasaki (IFMS) discute, em *Aspectos cognitivos da metonímia e sua relação com nomes próprios*, resultados parciais de uma pesquisa que estuda a geração de nomes próprios. Ainda no âmbito da Pragmática, Andre Luiz dos Santos analisa a *Manifestação da polidez/cortesia na tomada de depoimento do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva na 24ª fase da operação Lava Jato*, baseado nos estudos de Goffman (1970), posteriormente retomados por Brown e Levinson (1978), e na proposta de cortesia defendida por Koch e Bentes (2008), para evidenciar o emprego das estratégias de cortesia/polidez na tomada de depoimento.

Amanda da Silva Duarte (UFMS/FAALC) e Elaine de Moraes Santos (UFMS/FAALC), problematizam, por sua vez, à luz da perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso de linha francesa, como uma menina de 12 anos, vítima de um estupro coletivo por 11 homens, em Itaguaí-RJ, passa a figurar enquanto um objeto sexual passível de violação em *Entre a culpabilização do sujeito feminino e o apagamento da vítima: fronteiras discursivas em comentários no Facebook*.

Iniciando a sessão dos estudos literários, Lilian Rocha de Azevedo (UNIR) analisa *As dimensões metalinguísticas de Não há nada lá, de Joca Reiners Terron*, e sua configuração como um discurso metalinguístico. Já Alessandro Aparecido Fagundes Matos (UFMS/FAALC) estuda *A cena do crime no romance Maíra de Darcy Ribeiro (1976) e as lacunas do processo civilizatório* no que toca à cena de crime da personagem Alma.

Continuando o estudo sobre personagens femininas na literatura, Fernanda Oliveira de Goes Borges (UFMS/CPAQ) pesquisa *A representação das mulheres em dois romances do século XIX: um estudo comparativo*, tomando como objeto a representação da mulher escrava. Mauro Rocha Mathias (UEMS/UUCG), por seu turno, estuda um texto teatral de Cristina Mato Grosso (1979) em *As personagens femininas e a representação da marginalidade na dramaturgia regional da obra Foi no belo Sul Mato Grosso*, estabelecendo um contraste entre personagens de ficção das narrativas literárias e de obras teatrais em ambiente de marginalidade.

Sob outra perspectiva, Edson Mendes de Sousa (UFMS/CPAQ) investiga *A representação dos interesses políticos em Triste fim de Policarpo Quaresma*, associando-a com episódios reais da história do país. Angela de Lima Furtuoso Duarte (UFMS/CPAQ), por seu turno, estuda *A representação do brasileiro na obra Reprodução (2013), de Bernardo Carvalho*, compreendendo que esta se insere em um ambiente em que há excesso de informações e discursos, por meio das chamadas redes sociais, mas também grande carência de conhecimento e profundidade sobre os diversos temas abordados nas “redes”.

Finalizando os estudos literários e os relacionando ao ensino, Alessandra Ferreira da Conceição Rodrigues (UFMS/CPAQ) e Caroline Pereira de Oliveira (UFMS/CPAQ) ressaltam a importância da literatura infantil no processo de alfabetização em *A literatura infantil no processo*



de alfabetização para educandos na pré-escola e 1º ciclo do Ensino Fundamental de Aquidauana-MS: concepções e práticas, a partir de um estudo em escolas municipais do município.

Haja vista a diversidade de estudos e a qualidade dos textos que compõem este número, temos a expectativa de que os artigos aqui apresentados possam trazer contribuições para o conhecimento dos estudos linguísticos e literários, bem como favorecer e estimular a formação de estudantes e pesquisadores das áreas de Letras.

A Primeira Escrita deseja, enfim, uma prazerosa e produtiva leitura de seu Sétimo Volume, agradecendo a participação de seus pareceristas, autores e leitores, bem como de toda a sua equipe editorial.

Abraços acadêmicos,

Revista Primeira Escrita



A VE(O)Z DO POVO SURDO: DO HISTORICISMO À HISTÓRIA CULTURAL

Carlos Roberto de Oliveira Lima

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Fabiano Quadros Rückert

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

Esse artigo tem por objetivo pontuar os períodos que as pessoas Surdas percorreram dentro da história da humanidade, desde a pré-história até os dias atuais, e os modelos de educação que foram empregados na tentativa de educá-los e tirá-los da condição de seres sem alma e sem voz ativa nos sistemas de sociedade dos períodos iniciais. A partir de levantamentos bibliográficos, serão apresentadas as três fases da história dos Surdos – Revelação Cultural; Isolamento Cultural e Despertar Cultural – e seus pontos marcantes para as transformações na forma de pensar de cada época. Para entendermos melhor tais mudanças, o resgate histórico se faz necessário, pois através dele é possível reconstruir e verificar a evolução de um povo que hoje está caminhando para a independência linguística. Conclui-se que as propostas estruturais das fases históricas do povo surdo trazem a tona elementos comprobatórios de que o Surdo é autor de uma história, que pode ser contada não pelo viés do colonizador, mas do próprio colonizado que permaneceu em resistência.

Palavras-chave: Surdos; Métodos de Ensino; Educação de Surdos.

ABSTRACT

This paper aims to point out the periods that Deaf people went through in the history of humanity, since prehistory until nowadays, and the education models that were employed in the attempt to educate and remove them from being soulless and voiceless beings in early-society systems. From bibliographic surveys, three phases of the history of the Deaf will be presented - Cultural Revelation; Cultural Isolation and Cultural Awakening - and their remarkable points for transformations in the way of thinking of each era. To better understand such changes, the historic rescue is necessary, because through it it is possible to reconstruct and verify the evolution of a people that is moving towards linguistic independence. It is concluded that this structural proposal of the historical phases of the deaf people presents evidence that the Deaf is the author of its history, which can be told not by the bias of the colonizer, but of the colonized who remained in resistance.

Keywords: Deaf; Teaching methods; Deaf Education.

Carlos Roberto de Oliveira Lima é mestrando em Educação no câmpus do Pantanal pela UFMS.

E-mail: carlosrobertolima1112@gmail.com

Fabiano Quadros Rückert é professor do curso de História e do programa de pós-graduação em Educação do câmpus do Pantanal da UFMS.

E-mail: fabianoqr@yahoo.com.br

O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil



INTRODUÇÃO

Na realidade, o problema não são os sujeitos surdos, não são as identidades surdas, nem a língua de sinais e sim as representações estereotipadas e hegemônicas sobre a cultura surda (STROBEL, 2008a, p.85).

Dispomos de um cenário de quase um século de hegemonia da abordagem oralista, que expõe uma visão simplista, preconceituosa e fracassada tanto no que se refere ao tratamento dos surdos como sujeitos de direitos como na educação. Mas, ao passo em que a luta do povo surdo se expandiu não só em novas temáticas, foi possível dar voz a uma história real, identitária, que antes fora silenciada. Então, a perceptiva de narrar uma nova história, privilegiando os historiadores surdos ou os historiadores ouvintes que mudaram suas análises e percepções, cria e faz descobrirem-se novas narrativas, novas fronteiras, outros focos.

Assim, considerando o processo histórico e cultural do povo Surdo, vê-se um solo fértil para reflexões que elucidem novas perspectivas de percepção sobre esse povo e principalmente no que se refere à ação educacional. Neste artigo, por meio de levantamentos bibliográficos, pretende-se discorrer sobre as fases e métodos utilizados para a educação das pessoas Surdas, levando em consideração a divisão da linha de tempo corresponde ao modelo europeu: Pré-História, Idade Antiga ou Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, e a linha do tempo proposta por Strobel (2008b, 2009), que remonta, dentro do modelo europeu, a três momentos importantes para as pessoas com surdez que são a Revelação Cultural, Isolamento Cultural e o Despertar Cultural.

Este artigo não pretende aprofundar em detalhes do sistema social de cada época, mas, apresentar um panorama para compreender a transformação do modo de pensar, representar, falar e ensinar os Surdos, com o intuito de sair da história ouvintista¹ e dar lugar à história cultural dos Surdos.

1 DA PRÉ-HISTÓRIA À ANTIGUIDADE

Na fase inicial do surgimento do homem, quando a língua não era um fator de exclusão, as pessoas Surdas eram válidas e capazes de auxiliar nas tarefas da sociedade da época, mantendo suas relações através de gestos, o que destaca a naturalidade das comunicações manuais. Como estabelecido por Vygotsky (1896/1934 apud REILY, 2004, p. 113), “[...] os homens pré-históricos trocaram a comunicação gestual pela comunicação oral, pela palavra, quando começaram a utilizar ferramentas; trabalhando com as mãos ocupadas, precisaram inventar uma alternativa para dialogar”. Essa linguagem inicial, segundo Penteado (2012), é toda comunicação compreensiva, e a sua aquisição é parte integrante da Comunicação Humana, sendo que qualquer conhecimento é incompleto até se tornar comunicável, e tal arte só é possível mediante a linguagem.

É interessante entendermos como o respeito e as comunicações estão intimamente ligadas, em se tratando da evolução do homem, e a necessidade de uma língua oral tornou as demais formas de comunicação de alguma forma subalternizadas. Desse modo, a linguagem gestual perde seu respeito e status social e torna-se, de algum modo, uma forma de exclusão social nos períodos seguintes da história.

Na Antiguidade, “as noções a respeito dessas pessoas [Surdas] eram basicamente

¹ Ouvintista ou Ouvintismo: “[...] é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está

obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 2016, p 15).



ligadas ao misticismo e ao ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções reais” (OLIVEIRA, 2011, p. 29). Nas sociedades antigas, como no Egito e na Pérsia, Strobel (2008b) relata que os surdos eram sujeitos enviados dos deuses, por não falarem e viverem em silêncio, além de serem que eles conversavam em segredo com os deuses, uma meditação espiritual.

Já na sociedade romana, por volta de 753 a.C, conforme Strobel (2006), o imperador Rômulo decretou uma lei que regia que todos os bebês que atrapalhassem o desenvolvimento do Estado deveriam ser mortos até aos três anos de idade. Entretanto, “a surdez, por sua vez, como uma condição pouco visível nos recém-nascidos, não costumava dar o mesmo destino como o dado a aqueles que logo eram tidos como deficientes visíveis e/ou com alguma deformação” (SILVA; CAMPOS, 2018, p. 4).

Essas invalidades impostas às pessoas com deficiência começam a moldar a percepção histórica que o Surdo enfrentará no decorrer dos demais períodos. Duarte et al (2013) complementam afirmando que os Surdos de Roma não possuíam quaisquer direitos, não podiam fazer testamento e precisavam de curador para realizar negócios de qualquer espécie.

Na Grécia os surdos eram considerados inválidos e muito incômodos para a sociedade, por isto eram condenados à morte – lançados abaixo do topo dos rochedos de Taygète, nas águas de Barathere - e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou abandonados (STROBEL, 2009, p. 18).

Nessa construção, uns dos principais legados da Antiguidade Clássica foi fornecido pelos filósofos. E seus pensamentos sobre a surdez reverberaram nas formas de tratamento e de respeito que os Surdos receberam nos demais períodos da história. Dentre eles, destacam-se: Heródoto (484 a. C. – 424 a. C.),

para quem “os Surdos-mudos eram consequência do pecado de seus antepassados, considerando-os como seres castigados pelos deuses” (PERELLO; TORTOSA, 1978, p. 5).

Numa concepção um pouco similar, Sócrates (470 a.C. - 399 a.C.) fez um comentário no *Crátilo* de Platão: “Se não tivéssemos voz nem língua e ainda assim quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos para transmitir o que desejássemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo?” (SACKS, 1998, p. 15). Tal ponto de vista era refutado por Hipócrates (460 a.C. - 377 a. C.), que afirmou que os “Surdos-mudos não podem discutir e que a palavra inteligível depende do controle e mobilidade da língua” (PERELLO; TORTOSA, 1978, p. 5). Esse pensamento era compartilhado por Aristóteles (384 a. C – 322 a. C.), que imaginava que “para atingir a consciência humana, tudo deveria penetrar por um dos órgãos do sentido, e a audição era considerada o canal mais importante para o aprendizado” (DUARTE ET AL, 2013, p. 1717). Ainda sobre este relato, os mesmos autores mostram que Aristóteles afirmava que “todos os que nascem surdos também são mudos”.

Strobel (2009, p. 18) confirma tal entendimento relatando que Aristóteles acreditava que quando não se falava, conseqüentemente não se possuía linguagem e tampouco pensamento: “[...] de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento [...], portanto, os nascidos surdo-mudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”, achando um absurdo a intenção de ensinar o surdo a falar.

Nessa dualidade de pensamentos, dentro de suas realidades, possíveis para as épocas, temos, por um lado, Sócrates, que condizia com o uso da linguagem corporal para se comunicar e se expressar caso não houvesse uma língua



com a qual se pudesse explicar sentimentos; por outro lado, Aristóteles, que destacava a audição como a forma mais adequada de produzir conhecimento, sendo que, para este, tratando-se do Surdo, como este não utiliza o canal da audição para se comunicar, isso o torna naturalmente incapaz. Parte dessa concepção aristotélica o conceito de que os surdos são também mudos; logo, ao surdo faltaria desde a linguagem até mesmo o pensamento. Essa ideia errônea elencada por Aristóteles, herdada dos demais filósofos antecessores, criou uma estigma que acompanha os Surdos até os dias atuais.

2 DA IDADE MÉDIA À IDADE MODERNA

Na idade Média (século V ao século XV), é perceptível a visão aristotélica fortemente enraizada, uma vez que “as pessoas que nasciam Surdas, eram também mudas, e, conseqüentemente, não podiam falar nenhuma palavra” (GUARINIELLO, 2007, p. 20). Neste período, conforme Strobel (2009), os Surdos eram proibidos de receberem a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados, e havia decretos bíblicos que os proibiam de casar, além de leis de proibição de receberem herança e de exercerem a cidadania. Luchese (2017) acrescenta que apenas os Surdos de famílias nobres tinham maior atenção, apesar de crescerem escondidos da sociedade em geral.

Vale ressaltar que, segundo Duarte et al (2013), a idade média foi marcada pelo poder da Igreja e também pela ausência de condições de higiene, causando doenças epidêmicas, sendo neste cenário que surge a necessidade dos primeiros moldes de hospitais. Os mesmos autores ainda relatam que, no Código Justiniano do século VI, houve uma das referências mais remotas aos Surdos, classificando a Surdez, pelo viés do direito e da saúde, em cinco categorias: surdo-mudez natural; surdo-mudez adquirida; surdez natural; surdez adquirida;

mudez natural ou adquirida. Hoje entendemos estas categorias apresentadas neste Código como correspondentes aos graus de surdez, conforme apresentado por Luchese (2017): perda auditiva leve, moderada, severa e profunda.

Já na idade moderna (século XV ao século XVIII) o “start” na educação de Surdos, segundo Lodi (2005) iniciou-se efetivamente no século XVI, a partir do trabalho desenvolvido por um monge beneditino: Pedro Ponce de León (1510-1584). Mas como os monges começaram a empregar os sinais como meio de comunicação? Reily (2007) apresenta uma resposta a esta indagação apontando os votos e o modo de vida que eles adotavam:

Nos mosteiros das ordens beneditinas (ocidentais), os noviços faziam três votos primordiais: pobreza, castidade e obediência. Alguns mosteiros instituíram o voto do silêncio como prática cotidiana. [...] Entendia-se que o contato com o mundano contaminava a alma, e o silêncio tinha a função de apagar as lembranças da vida pregressa (REILY, 2007, p. 06).

“Os monges do Monastério de Oña, na Espanha [...] viviam em silêncio. Deles havia sido tirada a fala e, para poderem se comunicar, empregavam um sistema de comunicação manual inventado no próprio monastério” (LODI, 2005, p. 412). Assim, foi de responsabilidade do mesmo monge a primeira escola para Surdos, que, segundo Goldfeld (2001), foi estabelecida em um monastério em Vallasolid. Inicialmente, como retrata Luchese (2016), León ensinou dois irmãos Surdos, Francisco e Pedro Velasco (que eram membros de uma família aristocrata espanhola), o latim, o grego, o italiano e conceitos de física e astronomia.

O mesmo autor salienta que posteriormente Francisco conquistou o direito de receber a herança como Marquês de Berlanger e Pedro se tornou padre, tendo a



permissão do Papa para ensinar outros Surdos de famílias nobres. Lodi (2005) pontua que o ensino de León era apenas para os filhos de nobres que buscavam educação (principalmente o desenvolvimento da fala), pois, sem esta, não teriam o direito às heranças e aos títulos de família. Após a morte de León, conforme relata Goldfeld (2001), seu método acabou caindo no esquecimento, pois a tradição da época incluía manter segredo sobre as práticas de ensino de pessoas Surdas.

Sacks (1998) descreve que nesse período houve vários educadores de Surdos além de León, como Braidwood, da Grã-Bretanha, Amman, da Holanda, e Pereire e Deschamps, da França. Duarte et al (2013), também apontam que as primeiras publicações sobre as pessoas Surdas surgiram somente em 1620, com a obra *Redução das letras e arte de ensinar a falar os mudos*, do padre espanhol Juan Pablo Bonet. Dentre tantos nomes citados, vale situar que tais produções eram voltadas para o ensino ou para a restauração da fala da pessoa surda, tidas como o caminho para a consolidação e para a implantação do método oralista, que segundo Luchese (2016), tinha suas bases filosóficas no grande valor atribuído à fala, conforme descrito no livro *Observações sobre os mudos e sobre a palavra*, de Samuel Heinicke (1729-1790), considerado o “Pai do Método Alemão” – Oralismo Puro.

Strobel (2009) pontua que, em 1778, Heinicke havia fundado a primeira escola de oralismo puro em Leipzig, tendo inicialmente 9 alunos surdos. O oralismo objetivava a fala dos Surdos. Nogueira, Carneiro e Nogueira (2010) enfatizam que a intenção era fazer com que todos se tornassem ouvintes para que pudessem interagir com o restante do mundo por meio do uso de recursos como a leitura labial e da fala.

Em contraposição, na França, surgia um dos responsáveis pela mudança na história da educação dos Surdos, que iria se contrapor às

medidas do oralismo. De acordo com Duarte et al (2013), foi o abade Charles Michel de l'Épée (1712 – 1789), que, por volta de 1750, aprendeu com os surdos pobres que viviam nas ruas de Paris a língua de sinais e criou um sistema de signos para o ensino deles. Mori e Sander (2015) afirmam que o abade, conhecido como “O Pai dos Surdos” dedicava-se à educação religiosa, fundando, em 1755, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos da França, e seus métodos educacionais acabaram sendo difundidos por diversos países do mundo.

Bernarab e Olivereira (2007) argumentam que o abade propunha um ensino por base de sinais e gestos para facilitar a aprendizagem da língua francesa, pois, para ele, os gestos eram importantes para o crescimento da inteligência e da memória visual. Outro mérito que cabe ao abade de l'Épée é o do reconhecimento público das fontes que utilizou para fundamentar sua metodologia, bem como a divulgação gratuita do conhecimento produzido em Paris, diferentemente de seus antecessores (REILY, 2007, p. 17).

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos, testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral, dirigidas por professores surdos, em todo mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis (SACKS, 1998, p. 18).

É nesse trecho histórico que a educação de Surdos começa a seguir por duas direções opostas: na Alemanha, com Samuel Heinicke e seu método oralista e na França, com o abade Charles Michel de l'Épée e seus sinais metódicos. A oposição entre esses educadores e seus respectivos métodos perdurou alguns anos até o enfrentamento. Strobel (2009) relata



que Heinicke chegou a escrever para o abade francês contando seus feitos: “meus alunos são ensinados por meio de um processo fácil e lento de fala em sua língua pátria e língua estrangeira através da voz clara e com distintas entonações para as habitações e compreensão” (STROBEL, 2009, p. 21).

Nesse bilhete pode-se perceber claramente a imposição da língua falada sobre a língua subalternizada e essa força impositora passa a moldar os sujeitos de uma diversidade em minoria para encaixá-los dentro do contexto aceitável e padronizado da maioria.

Lodi (2005) aduz este embate ao que afirma Bakhtin quando postula a existência de um sistema de unificação linguística – força centrípeta – que é responsável pela criação de um núcleo de defesa da língua contra a diversidade crescente de linguagens sociais. Pontua ainda que no século XIX o embate entre Surdos e ouvintes volta a crescer, pois, com a morte do sucessor de l’Lepée, Roch Ambroise Sicard, entram novos diretores no Instituto de Paris que desconheciam os problemas educacionais dos Surdos e passaram a questionar o método francês.

3 DA IDADE CONTEMPORÂNEA AOS DIAS ATUAIS

Na Idade Contemporânea, o percurso histórico dos surdos começa no Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão – Itália, em uma conferência internacional de educadores de surdos ocorrida entre os dias 6 e 11 de setembro de 1880. Segundo Strobel (2009), esse congresso foi conduzido por ouvintes defensores do oralismo puro, sendo que, do total de 164 delegados, 56 eram oralistas franceses e 66 eram oralistas italianos, e os únicos países contra foram os Estados Unidos e a Grã-Bretanha. Mori e Sander (2015) fazem uma comparação mostrando que, enquanto na Europa ocorria o Congresso, no Brasil, em 1888, quando é assinada a Lei Áurea,

e em 1889, quando é constituída a República no país, é chegada a vez de os Surdos serem escravizados diante dos ditames do oralismo.

Duarte et al (2013) explanam que a educação passou a adotar a responsabilidade de reabilitação, deixando de lado a função pedagógica e passando a focar em treinos auditivos para os sinais sonoros que pudessem ser recebidos e transformados no treino da leitura orofacial, o que faz Luchese (2017) afirmar que foram retomados os velhos tempos dos princípios de Aristóteles e as vantagens da fala foram colocadas em todas as suas formas acima dos sinais, alegando que ela destruía a capacidade da fala dos surdos. Duarte et al (2013) complementam que, mesmo com a proibição do uso de sinais, os surdos, em momentos informais, continuavam a utilização de sinais para se comunicar com seus pares.

Sacks (1998) explica que, após o Congresso de Milão, os educadores principiaram a ter o desejo de controlar as salas de aula e não mais se sujeitavam a dividir seu papel com professores Surdos, ocorrendo a não valorização destes como elemento capaz de educar e decidir. Para Skliar (2016), uma das consequências desse congresso foi a demissão desses professores Surdos e sua eliminação como educadores, uma forma de impedir que pudessem ter qualquer tipo de força e organizar manifestações contra o oralismo.

No começo do século XX, segundo Strobel (2009), surgiram os primeiros relatos do insucesso do oralismo puro, quando um inspetor geral de Milão descreveu que o aprendizado da fala e da escrita dos Surdos após sete, oito anos de escolaridade, era baixo, e os Surdos só estavam aptos a exercer funções como de sapateiros ou costureiros. Lane (1992) acrescenta que dois psicólogos, Alfred Binet e Theodoro Simon, realizaram uma avaliação sistemática da educação de Surdos em duas instituições francesas e concluíram que a educação oralista não permitia que os



surdos conseguissem trabalho ou relações pessoais. O autor ainda descreve que os Surdos que não progrediam na oralidade passavam a ser taxados de “deficientes” pela visão clínica, ocorrendo a descaracterização do surdo como diferente e tornando-o um sujeito que precisa ser curado.

Na década de 1960, conforme mostram Mori e Sander (2015) houve uma descoberta feita pelo professor da Universidade de Gallaudet, William C. Stokoe, que percebe que os sinais norte-americanos possuíam aspectos linguísticos, entendendo que esta era uma língua natural, completa e complexa. Como descrito por Luchese (2017), Stokoe publicou o *Sign Language Structure: an Outline of Visual Communication Systems of the American Deaf*, afirmando que a Língua de Sinais Americana – ALS – possuía todas as características de uma língua oral, sendo esta a semente para todas as pesquisas sobre o tema.

Nos anos de 1970, surge então, nos EUA, conforme pontuam Duarte et al (2013), acompanhando as descobertas linguísticas, uma nova filosofia educacional, denominada Comunicação Total e que logo foi disseminada para outros países. Santos e Goes (2016, p. 15) definem o advento da Comunicação Total como: “O uso simultâneo da língua de sinais, língua falada, imagens, escritas, mímicas, etc”. Pela concepção de Lodi (2005), a Comunicação Total continuava a negar de forma “velada” a língua de sinais, sendo que, ao mesmo tempo em que se permitia o uso desta, descaracterizava-a e a assimilava à gramática da língua majoritária, no caso, a língua oral.

Duarte et al (2013) complementam sobre a visão da Comunicação Total pontuando que esta não estava baseada na diferença patológica, mas sim na diferença linguística, proporcionando a educação dos Surdos o desempenho cognitivo, porém, sem nenhum cuidado com as especificidades linguísticas envolvidas. Tal afirmação é complementada

pela visão de Lodi (2005, p. 418): “à língua de sinais, foram aplicadas forças linguísticas coercitivas para aproximá-la ao máximo da gramática usada pela sociedade majoritária e, excluída de seus processos discursivos, ela sofreu um tratamento como se estivesse morta”.

Parafraseando Luchese (2017), que determina essa forma de comunicação como bimodalismo, salienta-se que, no Brasil, algumas clínicas e escolas adotaram a Comunicação Total como método de ensino de Surdos. “A língua de sinais não pode ser utilizada simultaneamente com o português, pois não temos capacidades neurológicas de processar simultaneamente duas línguas com estruturas diferentes” (GOLDFELD, 2001, p. 41). Com a mistura dessas línguas, fazendo uso da gramática das línguas orais e do léxico das línguas de sinais, segundo Duarte et al (2013), não se respeita o idioma natural dos surdos e se cria, como no caso do Brasil, o “português sinalizado”:

Português sinalizado é um sistema artificial [...]. Tal sistema toma sinais da língua de sinais e joga-os na estrutura do português. Há vários problemas com esse sistema no processo educacional de surdos, pois além de desconsiderar a complexidade linguística da língua de sinais brasileira, é utilizado como um meio de ensino do português (QUADROS, SCHMIEDT, 2006, p. 23-24).

Identificado o problema da Comunicação Total, surge, na década de 1980, conforme relata Lodi (2005) um novo movimento mundial apontando para uma nova direção: a necessidade de se implantar uma política educacional bilíngue, que vem recebendo apoio das mais diversas comunidades Surdas. Os primeiros argumentos que apontaram para o bilinguismo como a proposta educacional mais apropriada para a educação de surdos, segundo Lima (2004), foi inicialmente apresentado por Ferreira-Brito, no Brasil, em um artigo datado de 1986, posto que, segundo esta autora: “o



bilinguismo é a única solução para o surdo brasileiro” (FERREIRA-BRITO, 1986, p. 21).

O Bilinguismo, segundo Goldfeld (2001), tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, tendo como língua materna a língua de sinais e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. No Brasil, Strobel (2009) relembra que em 1987 foi fundada a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no Rio de Janeiro, que conquistou a sua sede própria no dia 8 de janeiro de 1993. Luchese (2017) acrescenta que, em 1996, a 24ª Declaração Universal dos direitos Linguísticos, que fora discutida na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Barcelona, foi utilizada como argumento pela FENEIS para caracterizar como seria uma escola bilíngue para Surdos:

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado (BRASIL, 2013).

A educação bilíngue vem para romper com a concepção oralista e da comunicação total e, nesse novo paradigma, não se discute somente a mudança metodológica, mas também ideológica, aceitando a língua de sinais como língua natural dos surdos (ROSA, 2013, p. 16).

4 DO HISTORICISMO À HISTÓRIA CULTURAL

A divisão europeia da história da humanidade não corresponde às diversas outras realidades históricas de todos os povos em torno do mundo e, em se tratando do povo surdo, a verdade sempre esteve vista pelo lado ouvinte da história, como é retratado por Sá (2004, p.3):

Em síntese, a história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram “descobertos” pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem “educados” e afinal conseguem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos.

Strobel (2009), professora Surda da Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC, em suas pesquisas, remonta a uma nova divisão da história do povo surdo, dividindo-a em três fases: Revelação Cultural, Isolamento Cultural e o Despertar Cultural. A partir desse novo ponto de vista, a história, antes ouvintista, ganha um novo ressignificado.

Assim, no período da Idade Moderna, no século XVI, caracterizado a partir do trabalho desenvolvido por Pedro Ponce de León, Strobel (2009) intitula essa como a fase da Revelação Cultural devido à evidência das potencialidades do povo surdo, de escritores, artistas e professores Surdos bem-sucedidos. Nessa nova reconfiguração, Strobel (2009) retira os surdos da obscuridade do tempo e os coloca em lugar de resistência, mesmo pertencendo a uma minoria linguística.

Já no início da Idade Contemporânea, fortemente marcada pelas consequências do Congresso de Milão, ocorrido em 1880, ocorre a fase do Isolamento, período em que ocorreu a proibição oficial do uso da língua de sinais como meio de instrução para as pessoas surdas, com a justificativa de reabilitar os surdos, mas sem função pedagógica, para que estes pudessem interagir com os ouvintes através da língua oral. Nessa fase ocorre um retrocesso linguístico e uma perda para a comunidade surda, pois a língua como principal forma de representação cultural fora proibida em detrimento do uso da língua majoritária do país.



É somente em 1960, através da descoberta de William C. Stokoe, dos aspectos linguísticos dos sinais, que se permitiu uma abertura a novas formas de se pensar a educação de Surdos. A essa fase Strobel nomeia como Despertar Cultural, já que, é nela que se iniciam as pesquisas sobre a cultura do povo surdo, sobre a estrutura gramatical da língua sinalizada e sobre o pertencimento a uma identidade que havia sido roubada ou contida.

O renascer cultural possui uma significância de pertencimento identitário, e o estigma da deficiência dá espaço para a aceitação de uma identidade linguística produtora de conhecimento e de transformação social.

Conhecer esse percurso histórico é de suma importância para entender o processo não só de educação das pessoas surdas, mas também de significação destas como pessoas capazes. É possível também perceber que os modelos educacionais sempre foram regidos pelos pensamentos de cada época e por suas abordagens, partindo desde a não divulgação dos métodos aplicados até aos que foram divulgados, como o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Esse caminho percorrido pelo povo surdo indica que as mudanças linguísticas e culturais não ocorreram de maneira progressiva, mas sim, correspondente às abordagens do que se sabia para cada época em que elas estavam inseridas, havendo períodos em que a língua foi fator de exclusão, esteve estagnada e/ou sofreu formas de retrocesso.

A linguagem constitui uma garantia de liberdade do indivíduo, abrindo possibilidades de ser e de análise sobre o outro e sobre si mesmo, permitindo ser individual e ao mesmo tempo coletivo. Isso porque “o fato de falarem uma mesma língua cria entre as pessoas um forte elo de identidade” (ILARI, 2013, p. 16). Por conseguinte, a relação entre a língua e a

identidade emancipa e constrói o sujeito e sua comunidade.

A língua é necessária à constituição de uma identidade coletiva, ela garante a coesão social de uma comunidade e que constitui o “cimento” dessa comunidade, quanto mais presente se faz. É por meio dela que se dá a integração social e que se forja a simbólica identitária. É igualmente evidente que a língua nos torna responsável pelo passado, com o qual cria uma solidariedade, fazendo com que nossa identidade seja moldada na história e que, conseqüentemente, tenhamos sempre algo a ver com nossa própria filiação por mais longínqua que seja (CHARAUDEAU, 2015, p. 26).

Essa crise entre a cultura surda e a sociedade, bem como a resignificação dada por Strobel (2009), permitiu entender que o historicismo não representava essa parcela da população e deu espaço à história cultural. Segundo Perlin e Strobel (2014), a história cultural proporciona uma nova interpretação de caminhos percorridos pelo povo surdo, que visa dar lugar a sua cultura, valores, hábitos, leis, língua de sinais, política, abre mão da valorização da história registrada pelo colonizador, ou abstém-se da história contada pelos ouvintes para uma história que dá lugar ao sujeito. Logo, a história cultural privilegia o sujeito, interpreta-o dentro do contexto como sujeito atuante na história, não como passivo, e sim como instrumento de significação.

Em suma, a história cultural é um lugar onde podemos guardar os sentimentos e os pensamentos para despertar, animar e incentivar a coragem, constância e outros valores com os quais o povo surdo luta e sente-se como um todo único. É ela que não apaga a história e mantém o caráter vivo, tendo em vista suas indagações, representações, empenho e o sonho do futuro (PERLIN; STROBEL, 2014, p. 30).

De forma correspondente, Strobel (2008b) defende que a História Cultural dos surdos é



resultado da resistência e da movimentação mundial de surdos que não priorizavam apenas os fatos vivenciados pelos educadores ouvintes, mas no intuito de fazer uma retratação aos padrões culturais do povo surdo através da voz dos próprios, tornando-os autores de sua própria história.

E é a partir dessas novas experiências compartilhadas dentro da comunidade surda que os surdos começam a narrar-se. Abrem-se novas possibilidades e eles começam a ser representados por outros discursos que os veem como capazes e como sujeitos culturais. Consequentemente, surgem múltiplas identidades através dos diferentes discursos presentes, e essa diversidade de posições e de representações permite o estabelecer transitório de novas identidades surdas, fundamentadas nas diferenças (PERLIN, 2016).

A história cultural contemporânea se alicerça na e pela linguagem. Segundo Gesuéli (2006), a língua de sinais está intimamente relacionada à cultura surda, que por sua vez, remete à identidade do sujeito que (con)vive, quase sempre, com as duas comunidades (surda e ouvinte). Nesse contexto, o modelo educacional, o respeito e a valorização da língua de sinais são essenciais para que haja a construção da identidade surda e, consequentemente, para chegarmos a uma educação eficiente.

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008a, p. 22).

Afinal, foi a partir do enfraquecimento dos antigos modelos e através da resistência e do empoderamento do povo surdo que tornou-se possível encontrar um ideal de respeito à

surdez, que significa considerar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade com direito à língua e à cultura própria e não a uma comunidade apagada dentro da cultura ouvinte. Nesse contexto, Faraco e Tezza (2016) defendem que a linguagem é um índice de poder e sem poder não há possibilidade de expressão, se é assujeitado e não sujeito. É na posse da sua língua que o sujeito constrói sua identidade e é assegurado a ele o direito à diferença.

CONCLUSÃO

A nova reconfiguração proposta por Strobel (2009) retira os surdos da obscuridade do tempo e os coloca em lugar de resistência, mesmo pertencendo a uma minoria linguística, fazendo com que a história dos surdos não permaneça apenas na visão ouvintista, mas que se conheça a versão do povo que esteve colonizado pela sociedade majoritariamente usuária da língua oral. Por intermédio dessa nova separação é perceptível que o surdo é criador de uma cultura própria, é “fazedor” da sua história e trilhou caminhos que culminaram pela força de uma opressão linguística.

A separação desses períodos apresenta os pontos-chave de mudança históricas para esse povo, em que, por vezes, a língua de sinais, o maior representante da comunidade surda, precisou ser resistência para, finalmente, conseguir renascer, tirando da margem da história o direito de uso de sua língua materna, de reconhecimento de seu espaço dentro da sociedade e de sua cultura e identidade linguística, produtora de conhecimento e de transformação social.

REFERÊNCIAS

BERNARAB, Liazid; OLIVEREIRA, Celso Socorro. Estudo da Língua Brasileira dos sinais e da língua dos sinais francesa através da sua formação e da influência do segundo Congresso Internacional de Milão na educação



dos Surdos. In: IV congresso brasileiro multidisciplinar de educação especial, 4. 2007, Londrina. **Anais**. Londrina: Uel, 2007. p. 1 - 8. Disponível em:

<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/080.htm>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Portaria nº 1.060, de 30 de outubro de 2013. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (org.). **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 13-30.

DUARTE, Soraya Bianca Reis et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, out-dez. 2013, p.1713-1734.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis: Vozes, 2016.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Integração social do surdo. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, São Paulo, v. 7, p. 13-22. 1986.

GESUELI, Zilda Maria. Língua (gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, 2006, p. 277-292.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2001.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

ILARI, Rodolfo. Reflexões sobre a língua e identidade. In: BORBA, Lilian do Rocio; LEITE, Cândida Mara Brito (Org.). **Diálogos entre**

língua, cultura e sociedade. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 17-50.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. 2004. 271 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas - São Paulo. 2004. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185053>. Acesso em: 02 set. 2019.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, dez. 2005.

LUCHESE, Anderson. **Formação docente para atuação com estudantes surdos**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, Chapecó, 2016.

LUCHESE, Anderson. **Políticas e a Educação de Surdos no Brasil**. Indaial: Uniasselvi, 2017. 179 p.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. História da educação de surdos no Brasil. In: XIII seminário de pesquisa do programa de pós-graduação em educação, 8. 2015, Maringá. **Anais do seminário de pesquisa do PPE**. Maringá: Uem, 2015. p. 1 - 16. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/. Acesso em: 29 ago. 2019.

NOGUEIRA, Cléia M. Ignatius; CARNEIRO, Marília I. N.; NOGUEIRA, Beatriz N. **Língua Brasileira de Sinais**. Processo inclusivo na educação básica. Maringá: Cesumar, 2010.



OLIVEIRA, Liliene Assumpção. **Fundamentos Históricos, Biológicos e Legais da Surdez.**

Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

PENTEADO, José Roberto Whitaker. **A técnica da comunicação humana.** 14. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

PERELLO, Jorge; TORTOSA, Francisco. **Sordomudez.** Barcelona: Científico-Médica. 1978.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** 8ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 51-73.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin Lilian. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, n. 2, p. 17-31, 2014.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p.

RAGO, Margareth; FUNARI, Pedro Paulo A. (Org.). **Subjetividades antigas e modernas.** São Paulo: Annablume, 2008.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva: Linguagem e mediação.** São Paulo: Papirus, 2004.

REILY, Lucia. O papel da igreja nos primórdios da educação de surdos. **Revista brasileira de educação**, v.12, n. 35, mai-ago, 2007, p. 308-326. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil.

ROCHA, Solange. INES Instituto Nacional de Educação de Surdos - **Revista Espaço:** Edição Comemorativa 140 anos, Belo Horizonte. 1997. Editora Littera. Disponível em: <http://ines.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 29 ago. 2019.

ROSA, Danielle Gomes da. **Educação e surdez:** em defesa da língua de sinais para a inclusão social dos surdos. 2013. 53 f.

Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio, Rio de Janeiro, 2013.

Disponível em:

<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/DanielleGomesdaRosa.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** Manaus: INEP, 2002.

SABACK, Lilian; PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. A insurreição dos sujeitos silenciados: Autorrepresentação nos discursos literário e audiovisual. **Revista Alceu:** Revista de comunicação, cultura e política, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p.127-140, jan/jun. 2013. Semestral. Disponível em: http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/artigo9_26.pdf. Acesso em: 14 out. 2019.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo. Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Adriana Prado Santana; GOES, Ricardo Schers de. **Língua Brasileira de Sinais - Libras.** Indaial: Uniasselvi, 2016.

SILVA, Edvaldo Feliciano da; CAMPOS, Marineide Furtado. O percurso dos surdos na história e a necessidade da libras para a inclusão dos sujeitos na escola. **JOINBR - Encontro Internacional de Jovens Investigadores**, Campina Grande, v. 1, n. 1. 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/joinbr/anais.php>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** 8ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 7-32.

STROBEL, Karin Lilian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **Etd -**



Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p.245-254, jun. 2006. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-101741>. Acesso em: 15 jul. 2019.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008a.

STROBEL, Karin Lilian. **História da educação de Surdos**. 2009. 49 f. Disciplina do Curso de Letras-Libras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 29 ago. 2019.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios não registrados na história**. 2008. 176 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008b.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

LIMA, C. R. O.; RÜCKERT, F. Q. A ve(o)z do povo surdo: do historicismo à história cultural. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 7-19, 2020.



PRECONCEITO E SURDEZ: UMA ANÁLISE A PARTIR DO VIDEODOCUMENTÁRIO “SOU SURDA E NÃO SABIA!”, DE IGOR OCHRONOWICZ (2009)

Anderson Guilherme Correa

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

Este estudo consiste em uma análise acerca de preconceitos experienciados e narrados pelos surdos na sociedade majoritariamente ouvinte. Com base nos teóricos dos Estudos Surdos, trata-se de uma discussão das manifestações de preconceito presentes no videodocumentário francês “Sou surda e não sabia!”, de Igor Ochronowicz (2009). Por este estudo pode se constatar que o surdo, costumeiramente, tem sido representado por diversos preconceitos e estereótipos, assim, tem sido tratado como doente, incapaz, com exclusão, privações e obstáculos sociais desde a infância e com imposições atreladas ao ouvintismo – protetização e oralização obrigatória, por exemplo. Destaca-se, pois, a necessidade de conscientização/sensibilização dos ouvintes no sentido de se estabelecer a inclusão dos surdos na sociedade.

Palavras-chave: Surdo; Preconceito; Sociedade.

ABSTRACT

This study consists of an analysis of the prejudices experienced and narrated by the deaf in the mostly hearing society. Based on the theorists of Deaf Studies, it is a discussion of the manifestations of prejudice present in the French video documentary “I am deaf and did not know!”, by Igor Ochronowicz (2009). From this study it can be seen that the deaf has usually been represented by various prejudices and stereotypes, thus, has been treated as sick, incapable, with exclusion, deprivation and social obstacles since childhood, and with impositions linked to listening – prosthetization, and mandatory oralization, for example. We highlight the need for awareness /sensitization of listeners in order to establish the inclusion of deaf people in society.

Keywords: Deaf; Prejudice; Society.

Anderson Guilherme Correa é acadêmico do curso de Letras da UFMS (Câmpus de Aquidauana).

E-mail: correandersonn@gmail.com



INTRODUÇÃO

O movimento político dos surdos tem como objetivo a conquista do reconhecimento, do respeito e da valorização da pessoa surda e da língua de sinais (LS). Isso implica uma série de reivindicações em variados contextos, como é o caso da luta contra a manifestação de preconceitos por eles sofridos.

Dessa maneira, a partir do videodocumentário francês “Sou surda e não sabia!”, de Igor Ochronowicz (2009), este estudo tem como intento apresentar uma análise acerca de preconceitos experienciados e narrados pelos surdos na sociedade majoritariamente ouvinte. Assim, do ponto de vista de teóricos dos Estudos Surdos, são aqui pontuadas algumas manifestações de preconceito no que concerne à concepção organicista, ao ouvintismo e à exclusão, bem como as principais consequências dessas manifestações e os prejuízos sofridos pelos surdos nos âmbitos das relações familiares e sociais, da educação escolar e do mercado de trabalho.

A importância deste estudo se alinha aos objetivos do movimento político dos surdos por se relacionar a sua luta pela redução, até mesmo superação, dos preconceitos históricos e sociais a eles direcionados.

1 PRECONCEITO E SURDEZ

Antes de discutir acerca do preconceito contra o surdo, cabe esclarecer que a concepção de surdez a que se pauta o presente artigo articula-se aos Estudos Surdos no sentido de reconhecer e de valorizar a pessoa surda e a LS.

Tomando como referência os estudos de Crochík (2006), o preconceito pode ser compreendido como idealização de valores de maneira antecédida – (pré)concepções – e distanciada da experiência, portanto, sem a

identificação com o outro, e constituído tanto pelo aspecto psíquico quanto pelo social.

O preconceito diz respeito a um mecanismo desenvolvido pelo indivíduo para poder se defender de ameaças imaginárias, e assim é um falseamento da realidade, que o indivíduo foi impedido de enxergar e que contém elementos que ele gostaria de ter para si, mas se vê obrigado a não ter; quanto maior o desejo de poder se identificar com a pessoa vítima do preconceito, mais esse tem de ser fortalecido (CROCHÍK, 2006, p. 22).

As determinações histórico-sociais, como a padronização e as estereotípias que não são inatas, mas sim, internalizadas como elemento de socialização – interiorização da cultura, muito colaboram para a constituição do preconceito nas suas diferentes formas de manifestação. Segundo Crochík (2006) e Crochík et al. (2013), algumas dessas manifestações se expressam pela discriminação – segregação e marginalização – nas formas de frieza, como a rejeição da existência do outro – projeção da própria fragilidade negada; de hostilidade, como as atitudes agressivas; e de compensação, como é o caso da benevolência exagerada para com o alvo.

Especificamente em relação aos surdos, tal discussão se relaciona às diferentes formas de manifestação de preconceito das quais são alvos, pois constituem um grupo minoritário e excluído.

A expressão deficiente auditivo, por exemplo, muito utilizada na referência às pessoas com surdez, remete à crença histórica e social da incapacidade. Contudo, como luta política, o termo **surdo** tem sido destacado como preferência pelo povo surdo. Além do significado de incapacidade atribuído ao termo deficiência, o seu significado original, ou seja, *déficit* ou ausência, alinha-se à concepção organicista – padronização/normalização – e, conseqüentemente, à negação da surdez. Assim, a representação negativa da surdez como patologia acarreta uma busca por



“tratamento/cura”. Tal perspectiva nega a diferença linguística e cultural do **ser surdo** e demanda práticas de “reabilitação” do ouvir e da fala oral como projeto de “correção” de um “desajuste social”. A definição da surdez pelo viés da deficiência advém de ouvintes que se pautam no discurso ouvintista. Trata-se de uma invenção dos ouvintes, pois grande parte dos surdos sinalizantes se posiciona de maneira contrária a esse discurso. Ademais, os ouvintes não podem expressar os desejos, os sentimentos, os pensamentos e as opiniões dos surdos, mas somente eles próprios (GESSER, 2009).

Conforme Skliar (1998 apud GUEDES, 2012, p. 22), o ouvintismo significa:

[...] Um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

Ocorre que, segundo Thoma (2012), a maioria das crianças surdas são de famílias ouvintes que desconhecem a surdez e a LS. O discurso empregado no diagnóstico, em boa parte dos casos, refere-se à lógica organicista, encarando a surdez como um “problema”. Por essa lógica, associada ao peso das estereótipos largamente difundidas na sociedade, os familiares seguem as orientações repassadas na confiança da dita “normalização”. O olhar volta-se exclusivamente para a integração individual com foco na fala oral, na leitura labial e na protetização em detrimento das outras potencialidades dos indivíduos e dos demais aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem. Gesser (2009) acrescenta que a dificuldade de aceitar e de conviver com a diferença leva à fácil aceitação desse processo, e isso tende a prejudicar as relações entre pais ouvintes e filhos surdos, além de outras várias consequências para os surdos.

Em contrapartida, Lopes (2007), Quadros (2008), Gesser (2009) e Thoma (2012) explicam que grande parte dos surdos relata que a imposição das práticas acima referidas lhes causa dor, sofrimento, limitação, frustração e opressão. Nesse sentido, empreendem movimento e luta por reconhecimento da surdez pelo viés socioantropológico – especificidades da pessoa surda para além da surdez – e pela valorização da LS.

A ideia de que a língua seja unicamente pelo canal oral-auditivo leva à desvalorização da LS, ao estabelecimento de uma série de preconceitos e à negação de que LS seja, de fato, uma língua. De acordo com Quadros e Karnopp (2004) e Gesser (2009), a LS é espontânea, emerge da interação entre os surdos e apresenta legitimidade linguística. Portanto, refere-se à língua verdadeira, completa, complexa, autônoma e independente.

A língua de sinais tem papel fundamental na constituição da identidade do surdo, fazendo-o reconhecer-se como parte integrante de uma comunidade e de uma cultura, além de colaborar no seu processo comunicativo e no seu desenvolvimento cognitivo [...]. Retomamos a afirmação de que a língua de sinais é um sistema linguístico natural de extrema importância para o indivíduo surdo que, portanto, necessita adquiri-la o mais cedo possível. Esse sistema linguístico, além de promover a inclusão do surdo no mundo social, é a marca maior de sua diferença cultural (FRONZA; MUCK, 2012, p. 89; 92-93).

Segundo as mesmas autoras, a LS não corresponde às diversas crenças existentes na sociedade, pelo contrário, consiste em um direito dos surdos. Como língua visual-espacial se torna extremamente apropriada para os surdos já que estes valorizam, sobremaneira, o sentido da visão. Quadros (2008) sinaliza acerca da fundamental importância de as crianças surdas terem contato com surdos e de aprenderem a LS desde pequenas para favorecer o seu processo de desenvolvimento.



Também ratifica a importância de seus pais aprenderem a LS:

Os pais ouvintes precisam descobrir este mundo essencialmente visual-espacial e conhecer a língua de sinais. As crianças surdas e seus pais ouvintes poderiam compartilhar o bilinguismo: língua portuguesa e língua de sinais brasileira e ir além, descobrindo os vieses das culturas e identidades que se entrecruzam (QUADROS, 2008, p. 31).

Assim, pais que veem seus filhos surdos como capazes, que reconhecem sua diferença linguística e que procuram aprender a LS, contribuem de modo substancial com seus filhos e com as relações familiares. É justamente nesse sentido que a luta e o movimento surdo se direcionam, não somente na aceitação dos surdos e da LS em seus lares, mas em toda a sociedade. Ademais, eles se mobilizam para reivindicarem, também, seus direitos e políticas de enfrentamento às imposições, ao preconceito, ao isolamento, à exclusão, à inacessibilidade, enfim, aos tantos obstáculos criados pela sociedade majoritária ouvinte (THOMA, 2012; GIORDANI, 2012).

Nesse contexto, a escola se configura como um importante espaço para se pensar essas questões. Fronza e Muck (2012) afirmam que, em muitos casos, é somente na escola que há a possibilidade de os surdos se encontrarem e, assim, assimilarem/desenvolverem a LS. Entretanto, há diferentes abordagens educacionais, por exemplo, a integração, o oralismo e a abordagem bilíngue.

Na integração, que está associada à lógica da “normalização”, alguns surdos são matriculados em escolas regulares sem nenhuma observação quando as suas especificidades linguísticas (LOPES, 2012).

O oralismo tinha (tem) como “premissa básica [...] fazer uma reabilitação do surdo em direção à ‘não surdez’ e aos padrões de normalidade preconizados pela sociedade”

(FRONZA; MUCK, 2012, p. 79), mas sem a devida preocupação com o processo de desenvolvimento da aprendizagem acadêmica, inclusive com a explícita proibição da LS e com práticas punitivas para aqueles que fossem pegos sinalizando.

No que concerne à abordagem bilíngue, Fronza e Muck (2012, p. 85) explanam:

Acreditamos que o bilinguismo seja a proposta de ensino mais adequada aos surdos, considerando, no entanto, que ela parta do reconhecimento da surdez como uma diferença cultural dos surdos [...] e do reconhecimento da língua de sinais como língua própria da comunidade surda a qual o sujeito pertence [e sendo considerada como essencial na constituição de sua identidade e da concepção de mundo]. Também é fundamental [...] que a educação bilíngue insira em seu currículo a língua de sinais e a escrita da língua portuguesa como segunda língua, incluindo métodos de ensino focados na característica visual e na cultura dos surdos.

Além da escola e da família, os surdos enfrentam barreiras nos demais espaços sociais. Especificamente quanto a sua profissionalização, também empreendem luta para poderem exercer as profissões que quiserem sem serem encarados como incapazes, a depender do posto laboral. Os surdos são totalmente capazes tal qual os ouvintes, mas é preciso que isso seja, de uma vez, compreendido pelos ouvintes para que possam ser respeitados em sua especificidade linguística.

2 ANÁLISES E DISCUSSÕES

“Sou surda e não sabia”, de Igor Ochronowicz (2009), é um videodocumentário protagonizado por Sandrine Hermanse, uma surda francesa que narra em Língua de Sinais da França (LSF) dificuldades por que passa(ou) em sua vida, principalmente decorrentes do preconceito. Nesse sentido, a seguir estão



algumas discussões presentes no videodocumentário em que a manifestação de preconceito pode ser observada. As análises de tais discussões estão estabelecidas em categorias: expressão deficiência auditiva; concepção organicista da surdez; relações familiares; educação escolar; mercado de trabalho; e exclusão.

2.1 EXPRESSÃO DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Logo no início do videodocumentário “Sou surda e não sabia”, de Igor Ochronowicz (2009), um professor universitário discorre criticamente sobre o uso recorrente da expressão deficiente auditivo e de suas consequências para os surdos. Conforme Gesser (2009), trata-se de uma forma pejorativa, visto que a carga semântica atribuída histórica e socialmente à expressão tem sido atrelada ao sentido preconceituoso de incapacidade.

Sandrine, como narradora presente do videodocumentário em questão, relata sua indignação em ser rotulada como deficiente. Diz que não se reconhece nele e ratifica a sua capacidade para ser ou fazer qualquer coisa que queira. Nessa esteira, declara, em LSF, o seu repúdio quando as pessoas tentam defini-la, por exemplo, como deficiente auditiva. Ela diz que, na verdade, somente ela própria pode se definir, então complementa enfaticamente: *“Eu me chamo Sandrine e minha língua é a dos sinais”*. Menciona que é o indivíduo surdo que, unicamente, pode se narrar e expressar seus pensamentos, sentimentos e anseios.

A narradora francesa explica que os ouvintes estabelecem obstáculos por toda a vida dos surdos, obstáculos esses que advêm de preconceitos e da crença de que sejam incapazes. Diz que os ouvintes decretam que, para os surdos, tudo é impossível. Sandrine diz recusar esse estereótipo, afirma que não é incapaz e que os ouvintes não podem pensar pelos surdos porque não estão no lugar deles.

Conta a sua experiência ao assistir a um teatro visual, todo sinalizado e com atores surdos e ouvintes, e reforça que a sociedade precisaria ser acessível e inclusiva tal qual acontece no teatro referido. Essa experiência a estimulou para construir uma identidade e autonomia, ser atriz e se expressar, com orgulho, em LSF.

Outro professor da área da educação analisa criticamente no videodocumentário que a visão da surdez, exclusivamente, pela deficiência auditiva em si, isto é, pela falta – *déficit* – e pela representatividade negativa da surdez leva a atitudes na família, na escola, enfim, na sociedade, que demandam um projeto histórico de reabilitação e normalização – ouvir e falar oralmente – decorrente de variadas motivações.

As análises e os relatos expostos até aqui expressam alguns dos preconceitos sofridos pelos surdos. Contrapondo-se a esses preconceitos, autores da concepção dos Estudos Surdos, como Lopes (2007), Quadros (2008) e Gesser (2009), esclarecem acerca da importância do reconhecimento do ser surdo em sua diferença linguística e da valorização da pessoa em suas especificidades e potencialidades para além da surdez.

Em outro momento de sua narração, Sandrine relata que desde criança as pessoas expressam atitudes de pena por ela ser surda. A manifestação de pena remete ao preconceito do tipo compensação (CROCHÍK, 2006) pautado, mais uma vez, na ideia equivocada de incapacidade como sentido atribuído à deficiência.

2.2 CONCEPÇÃO ORGANICISTA DA SURDEZ

Um profissional da área da saúde analisa criticamente no videodocumentário o diagnóstico precoce da surdez, diferenciando-a da fenilcetonúria, que, sim, precisa ser diagnosticada com antecedência; e a concepção de surdez como doença que poderia ser tratada/curada. Menciona que profissionais da



saúde informam os pais com o uso da expressão problema auditivo, discursando que podem tratar/curar, por exemplo, com o implante, e prometendo que o filho não será mais surdo. Diz que os pais depositam total confiança nesse discurso e, assim, a surdez acaba sendo totalmente negada.

Outro profissional, agora da área da educação, também analisa criticamente o diagnóstico precoce da surdez atrelado a uma *“idealização sonora que só concebe a fala e a linguagem pelo veículo sonoro”*. Diz que, para os que pensam assim, *“ser acometido de surdez significa ser privado da fala e da linguagem, é uma doença”*, mas, para ele, este *“é um conceito completamente abusivo e parcial”*. Continua dizendo que a criança é capaz de se comunicar pelo canal visual-espacial com plenas condições de se expressar e de se desenvolver. Segundo ele, os surdos jamais podem ser compreendidos como deficientes da linguagem porque *“a fala não depende apenas no veículo sonoro”*. O mesmo profissional complementa que tem sido oferecido aos pais um tratamento para a integração individual sem a LS, e que a maioria adere a ele pelo modo como a surdez é apresentada a eles no momento do diagnóstico. Conforme suas explicações, a LS tem sido negada em função da imposição da Língua Oral (LO) e de um processo de socialização esperado.

Como visto, ambos os profissionais concordam que a visão de surdez pelo viés organicista, com foco no ouvir e no oralizar, demanda preconceito do tipo negação, não somente da surdez, mas do próprio surdo. Isso tem afetado a vida de muitos surdos no âmbito das relações familiares, da educação escolar, do mercado de trabalho, enfim, tem estabelecido barreiras em todas as situações e contextos de suas vidas. Em consonância com Gesser (2009), a promessa de tratamento/cura e o discurso da normalização são facilmente aceitos diante da dificuldade de aceitar e de conviver com a diferença ou por outras motivações.

Segundo a autora, muitos surdos militam contra a concepção de surdez como problema ou doença e enfatizam que a socialização pode ser estabelecida por meio do reconhecimento como diferentes, especialmente no aspecto linguístico. A autora afirma, também, que a consideração de que a surdez seja um problema é uma construção dos ouvintes.

No que se refere à fala e à linguagem, Quadros e Karnopp (2004) explicam que a LS está devidamente legitimada cientificamente e legalmente. Desse modo, a concepção de língua não pode ser exclusivamente pela modalidade fonoauditiva, pois essa visão tanto reflete a supervalorização da LO em detrimento da LS quanto a manifestação do preconceito contra a LS, reduzindo-a a uma forma de linguagem mais simples do que uma língua verdadeira. Assim, o movimento político do surdo tem, também, como objetivo, o reconhecimento social de sua língua como meio principal de comunicação e de apreensão de conhecimento. Essa discussão remete ao que explica Gesser (2009) acerca da imposição da oralização e da protetização: os surdos relatam que a imposição desses processos não faz sentido, traz dores, frustrações, atrasos e desconfortos.

Os relatos de Sandrine ilustram essa discussão quando ela diz que, depois do diagnóstico da surdez, passou a frequentar o hospital constantemente – *“o hospital se tornou meu segundo lar”* –, mesmo sem se sentir doente, mas que depois compreendeu que, na verdade, era vista somente *“como um ouvido, um enorme ouvido, um ouvido ambulante”*. Ela menciona que não é apenas o/um ouvido e explica que, quando criança, conectava-se e apreendia o mundo através dos sentidos preservados. Relata, também, que depois da escola sempre era levada a diversos lugares para reeducação. Ia à fonoaudióloga, mas esta não sabia nada sobre ela e não a ensinou nada. Ia a uma psicóloga, que só a mandava brincar. Diz que em um dia específico foi levada a uma pessoa que lhe deu um aparelho auditivo. Ao



colocar em seus ouvidos, Sandrine conta que foi como um choque no cérebro, como um golpe que a deixou zozona, como se o corpo se despedaçasse por inteiro: *“ouvi barulhos, mas que não faziam o menor sentido. [...] Então, eu podia, ou não, usar os aparelhos, não mudava nada”*.

Ainda tomando como base os depoimentos de Sandrine a respeito da concepção organicista e de suas consequências para a sua vida, a narradora lembra que quando criança foi ensinada somente a falar oralmente em detrimento de conhecimentos acadêmicos, diz que se sentia como se fosse reduzida apenas a sua boca, como se o resto não existisse – *“só existia a minha boca, a reeducação interminável durante toda a minha infância”* –, pois todos os adultos a sua volta estavam centrados nela. Diz que, por mais que se esforçasse, pois era a única meta desses adultos, não podia falar como eles. Nesse sentido, ela relata que cresceu em dois mundos diferentes: pela LO na família e na escola; e pela LSF com seus amigos. Pela LO, que lhe era imposta, sentia-se limitada e frustrada; pela LSF, sentia-se livre e podia expressar tudo. Esclarece, enfaticamente, que, na adolescência, como resistência contra as imposições sofridas até aquele momento, rebelou-se e não utilizou mais a LO, rejeitou-a e determinou a sua escolha pela LSF.

Emmanuelle Laborit, atriz surda francesa, explica no videodocumentário que os pais não devem/podem escolher por seus filhos surdos entre LSF, LO, protetização e implantes, pois diz que a LSF é vital, necessária, reconhecida e valorosa, *“é um direito para a construção identitária de seu filho”*. Comenta que o discurso que chega aos pais é repleto de crenças e de equívocos recorrentes como o que diz que a LSF impede a aquisição da LO, quando é ao contrário, pois a LSF *“é uma porta para o mundo e permite crescer sobre bases sólidas”*.

Os depoimentos de Sandrine e de Laborit se assemelham a de muitos surdos (GESSER,

2009). Segundo seus próprios relatos, a LS é considerada extremamente valorosa, pois trata-se de um direito que confere aos surdos liberdade, completude e vitalidade que a LO não costuma favorecer. Somados a esse aspecto, os demais sentidos preservados, em especial a visão, possibilitam a eles a construção de identidade.

2.3 RELAÇÕES FAMILIARES

Diante das discussões dos itens anteriores, nota-se que os surdos têm enfrentado obstáculos nos diferentes contextos e relações, inclusive no aspecto familiar. Nesse sentido, o presente item objetiva discutir acerca das relações familiares de Sandrine e de outros surdos apresentados no videodocumentário.

Sandrine relata que nasceu em uma família de ouvintes, como a maioria dos surdos, e que não sabia que era surda. Menciona que assimilava tudo pela visão, olfato e tato e que isso lhe possibilitava estabelecer uma ligação afetiva e uma relação harmoniosa com os pais. Contudo, questiona acerca do porquê da necessidade do diagnóstico da surdez tão precocemente, pois diz que depois do diagnóstico a relação harmoniosa com seus pais se desfez, que eles demonstravam estar arrasados e muito chateados, e que a relação passou a ser fria e distante. Para ilustrar, há uma cena em que a mãe de Sandrine, ainda criança, fala oralmente com voz e feição agressivas para que ela coma o que está no prato, então a menina, que já aparenta tristeza, toma a atitude de fechar os olhos e de mantê-los fechados por algum tempo.

A narradora lembra que quando criança se sentia transparente, invisível, distante e excluída em seu próprio lar. Mas na casa de sua amiga surda chamada Mathilde – a quem conheceu em uma escola com abordagem oralista, onde ambas estavam matriculadas – teve contato, também, com seus pais surdos e autônomos. Identificou-se, então, com surdos adultos e



percebeu que tudo lhe era possível. Narra que, finalmente, pôde se sentir livre e revigorada para sinalizar sem se intimidar, como ocorria em sua própria casa. Cabe esclarecer que Sandrine aprendeu LSF somente aos nove anos de idade e que Mathilde e seus pais foram os primeiros surdos com quem teve contato.

O videodocumentário mostra cenas em uma escola com abordagem oralista, que apresenta uma criança surda chamada Jerrilyn. Em outra cena, a mãe de Jerrilyn oraliza com sua filha sobre o seu rendimento escolar, impõe que ela seja a melhor da classe e reclama porque a menina não foi aprovada no ano anterior dizendo que *“não poderá cometer o mesmo erro neste ano”*. A mãe de Jerrilyn faz um relato emocionado que depois do diagnóstico da surdez de sua filha *“veio a fase mais difícil”*. Diz que pedia perdão constantemente por ter lhe *“dado essa malformação”*. Culpa-se *“por ter falhado”*. Relata que as pessoas consideram a fala oral um instrumento necessário para adquirir uma profissão interessante e que por isso acredita que sua filha precisa se esforçar para poder falar oralmente com as outras pessoas, acredita ser esta a única solução para Jerrilyn.

O videodocumentário mostra cenas em uma escola com abordagem bilíngue, onde se apresenta um menino surdo chamado Paul. A mãe de Paul explica que *“a sociedade mostra os surdos como deficientes”*, mas ela diz não considerar a surdez como uma deficiência – *“Paul não se sente deficiente”* –, e diz não gostar quando as pessoas demonstram pena dela ou de seu filho: *“não sou coitada, meu filho vai bem. Ele só tem uma pequena diferença. [...] Ele tem sua língua, está indo bem”*. Complementa, satisfeita, sobre a importância de ter uma comunicação direta com o seu filho surdo por meio da LSF – reforça que se trata de uma língua – da mesma maneira que se comunica com seu filho ouvinte pela oralidade.

Tais relatos apontam que as formas diferenciadas com que os pais ouvintes se relacionam com seus filhos surdos e os educam têm base na concepção de surdez na qual se pautam. Ver o filho como um deficiente ou doente – a partir da concepção organicista e normalizadora – poderá culminar em atitudes de preconceito do tipo superproteção, frieza ou, até mesmo, hostilidade. Essas atitudes estabelecem grande peso e sofrimento para todos – pais e filhos – atrasando e prejudicando, sobremaneira, as crianças surdas em seu desenvolvimento e podendo afetar, inclusive, a comunicação e as relações familiares. Em contrapartida, pais que buscam e valorizam a LS e que reconhecem seus filhos surdos tão potencialmente capazes quanto os ouvintes estabelecem a leveza para si e para seus filhos, a harmonia nas relações e o estímulo necessário para que os surdos possam se desenvolver tranquilamente.

Quadros (2008) esclarece sobre a extrema relevância de pais ouvintes reconhecerem a LS para estabelecerem relação direta com seus filhos surdos, para que estes não sejam excluídos dentro de seus próprios lares e para que não fiquem aquém no processo de socialização e de desenvolvimento. Para isso, a autora menciona a importância do acesso dos surdos à LS logo na tenra infância, de modo que esta seja a sua primeira língua.

2.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR

Segundo Fronza e Muck (2012), a educação escolar dos surdos refere-se a um dos contextos sociais de maior importância, pois, na maioria dos casos, é somente na escola que eles têm contato com outros surdos e com a LS. Contudo, a educação de surdos perpassou (e ainda perpassa) diferentes abordagens, de modo que as destacadas são a integração, o oralismo e a abordagem bilíngue. No videodocumentário em estudo, há relatos das referidas abordagens.



Sandrine narra que quando criança foi a única aluna surda de uma escola integrada. Segundo ela, não houve nenhum aprendizado nessa escola pela exclusão sofrida e pela ausência da LS. Em uma das cenas, ela está na sala de aula isolada e alheia a tudo o que se passa, pois a professora ministra a aula inteiramente em francês oral. A narradora conta, também, que se sentia diferente, imaginava que era de outro planeta e que seus iguais iriam buscá-la em algum dia. Sentia-se perdida nessa escola, invisível, como se não existisse. Como forma de ilustração, há uma cena em que Sandrine está encostada na parede de um corredor, solitária, quando passa um grupo de meninas ouvintes que a ignora. Ela caminha logo atrás das alunas.

A abordagem integrada consiste na frequência de crianças com surdez em escolas regulares sem atenção a aspectos de inclusão e de acessibilidade linguística. A integração associa-se à normalização exigindo demandas individuais – do próprio surdo – para tal (LOPES, 2012).

Sandrine relata que sua formação na escola integrada foi um fracasso. Foi então matriculada, com nove anos, em uma instituição especializada para surdos – Centro de Tratamento da Audição e da Fala – que tinha como objetivo a reeducação da fala oral com a proibição da LSF – *“batiam nas nossas mãos para nos lembrar”*. Contudo, diz que essa escola foi boa para ela porque foi onde teve o primeiro contato com os surdos – *“eu encontrara meus iguais [...], pela primeira vez tinha uma amiga, Mathilde”* – e com a LSF – *“fazíamos sinais escondidos”* –, então não se sentia mais solitária nem temerosa e diz que pôde ampliar a sua visão de mundo.

A abordagem oralista, que teve força por longo período, especialmente nos séculos XIX e XX, instaurou-se nas escolas para surdos em todo o mundo e tinha como foco exclusivo o ensino da fala oral e a protetização auditiva.

Portanto, a LS foi totalmente proibida nesse período, com duras represálias para quem descumprisse tal ordem. “A premissa básica do oralismo era fazer uma reabilitação do surdo em direção à ‘não surdez’ e aos padrões de normalidade preconizados pela sociedade” (FRONZA; MUCK, 2012, p. 79).

No videodocumentário, um professor surdo de uma escola bilíngue compara a sua época escolar, ou seja, o período oralista, com a atual educação de surdos. Diz que na sua época não havia valorização da instrução pela LSF e, muito menos, da atuação de professores surdos, o que pode contribuir para que os alunos surdos se identifiquem.

Nesse contexto, Sandrine relata que não teve a sorte de estudar em uma escola bilíngue e que, como aconteceu com a maioria dos surdos a quem a LS foi proibida por séculos, foi privada da LSF até os nove anos de idade. Diz que a LS não é, como dizem, um entrave para as outras aprendizagens, pelo contrário deve ser o meio principal de comunicação, de instrução, de aquisição de conhecimentos e de assimilação do mundo.

Conforme Lopes (2012, p. 99), na abordagem bilíngue, a LS:

[...] Precisa ter papel de destaque na educação de surdos, pois ela é fundamental na constituição da identidade desses sujeitos, [...], é um elemento mediador entre os surdos e o meio social em que vivem, através do qual demonstram suas capacidades de interpretação do mundo. A língua portuguesa, na modalidade escrita, deve ser inserida no currículo bilíngue como segunda língua dos surdos, incluindo, assim, métodos de ensino focados na sua característica visual e na sua cultura.

Assim, na abordagem bilíngue, prevalece a pessoa surda em todas as suas potencialidades, como pertencente a um grupo linguístico minoritário.



2.5 MERCADO DE TRABALHO

Além dos preconceitos apresentados nas análises acima, o videodocumentário em estudo aponta atitudes de preconceito contra surdo, também, no mercado de trabalho. Desse modo, os surdos sofrem barreiras atreladas à ideia equivocada de incapacidade.

Para exemplificar, há uma cena em que Sandrine, já na juventude, está acompanhando um amigo surdo em uma loja de roupas. Ao questioná-lo sobre como consegue dinheiro para as compras, o amigo responde que recebe o PAD – Pensão para Adultos Deficientes – do Estado. A jovem demonstra intenso repúdio porque não se vê como uma deficiente.

Em outra cena, em uma aula de orientação profissional, o professor oraliza para a jovem Sandrine, para Mathilde e para outro amigo surdo, questionando sobre em que pretendem se profissionalizar. O rapaz diz querer ser engenheiro de aviação, e as moças, atrizes. O professor enfatiza que o rapaz não pode ter tal profissão porque tem que ser bom em Matemática e em Física, e complementa dizendo que é muito difícil para um surdo. Às moças ele diz que seria difícil serem atrizes porque precisariam falar oralmente. Os três surdos demonstram tristeza e indignação.

Emmanuelle Laborit, atriz surda francesa, diz no videodocumentário que quer ser considerada como profissional e não como uma surda que, incrivelmente, consegue fazer uma peça teatral, como se os surdos não fossem capazes de nada e que, quando conseguem, são considerados incríveis. Diz que sua luta representa a de todos os surdos pelo orgulho surdo.

Eles podem se profissionalizar em qualquer área de atuação que desejarem. Mas, para isso, costumam enfrentar muitas barreiras, já que a sociedade reproduz o estereótipo da incapacidade pelo coitadismo, mantém os padrões de perfis para determinados postos de trabalho em que não aceitam os surdos e insiste

em oferecer a eles os postos mais baixos da hierarquia do trabalho. Quando os surdos atravessam toda essa barreira do preconceito e conquistam seus títulos de doutores ou postos mais elevados da hierarquia, acabam sofrendo outro tipo de preconceito, por serem considerados extraordinários.

2.6 EXCLUSÃO

A exclusão dos surdos tem sido um enfrentamento histórico demandado pela organização social que, por seu lado, pauta-se na lógica da padronização/normalização. “Entender a surdez e os surdos a partir da diferença significa uma inversão do olhar da exclusão pelo isolamento no mundo do silêncio, passando a entender [e ressignificar] a surdez como uma experiência e uma representação visual” (GIORDANI, 2012, p. 44).

Nesse sentido, conforme Thoma (2012), os surdos se organizam em associações e manifestações para lutarem politicamente pela inclusão social. Uma das cenas do videodocumentário “Sou surda e não sabia” apresenta, no Dia Mundial dos Surdos, uma grande manifestação organizada pela Federação Mundial de Surdos (FMS) com o objetivo de reivindicar por direitos: LS, educação, acesso à informação, entre outros. Um surdo militante da FMS faz um paralelo entre os processos de dominação do povo surdo e do povo indígena: em ambas as situações, há uma manipulação no discurso social pela imposição cultural e linguística e, conseqüentemente, um apagamento da cultura e da língua desses povos. Comenta que a militância dos surdos deve ir na direção de não deixar desaparecer a LS, obviamente respeitando quem prefere a LO, mas diz que a LS não pode ser proibida e sim preservada, pois, segundo ele, “*vale ouro*”.

Outras cenas apresentam situações de exclusão e de preconceito, como quando Sandrine, já adulta, está em um trem em movimento e recebe/atende a uma



videochamada de Mathilde. As pessoas em volta esboçam reações como estranheza e deboche ao vê-la conversando com a amiga em LSF. Em outro momento, Sandrine e Mathilde, adultas, estão presas em um elevador. A intenção desta cena consiste, justamente, em representar os diversos obstáculos sofridos pelos surdos, principalmente o preconceito, o isolamento, a exclusão e a falta de acessibilidade.

Diante de todo o preconceito e de tantos contextos excludentes que vem sofrendo ao longo de sua vida, Sandrine desabafa e adverte: *“muitas vezes sentimos bloqueios. Alguns surdos os vencem e avançam apesar de tudo. Nós os interpelamos, vamos em direção a vocês. Mas quem se recusa a ouvir? Quem é indiferente? Somos nós? Não, acho que não. Será que não são vocês os surdos? Eu consegui abrir meu caminho e posso dizer como. Foi graças ao ativismo. Como muitos surdos, lutei para dizer que eu existia, para que nos reconhecessem e que os surdos fizessem parte da sociedade. Tenho amigos ouvintes com quem tenho ótimas conversas. E nós nos respeitamos. Mas os outros ouvintes se fecham logo que me veem. Eu os deixo onde estão e continuo avançando. Nós queremos que todos vivam juntos porque é possível. Não digam que a Terra é dividida em dois. Não é verdade. [...] Todos os dias nascem surdos. Os surdos estão por toda parte. ‘Mas nós não os vemos’. Eu cresci em meio a obrigações [...] de falar, de me integrar, de me adaptar, eram obrigações sem fim. E quais eram meus direitos? Muito poucos. Queremos participar da sociedade, ser como os outros, mas não é assim. Por isso tentamos conquistar esse lugar em vão. Então ficamos juntos, e nos acusam de formar guetos?! O que vocês querem? O que têm a nos propor? Querem que vamos para outro planeta? É isso? Nós queremos viver juntos, e isso é possível. Então, por favor, aceitem-nos tal como somos: SURDOS”.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta diária dos surdos, como pelo enfrentamento dos diversos obstáculos estabelecidos na sociedade e para conquistarem reconhecimento, não tem sido uma tarefa fácil. Os preconceitos, os estereótipos e as privações sofridas provocam, e com razão, muita indignação, especialmente ao serem rotulados como deficientes e incapazes. Suas atitudes políticas evidenciam que, enquanto os surdos se mobilizam para mostrarem que são potencialmente capazes, que desejam conviver em sociedade, que têm uma língua para se comunicar e que não se privam de fazer qualquer coisa que queiram, por seu lado, a sociedade majoritária ouvinte se direciona na contramão, pois os ouvintes costumam discriminá-los e promover delimitação para as suas ações, tendo como base a concepção da incapacidade. Esse estereótipo refere-se, notadamente, a uma construção de ouvintes que encaram a surdez como “problema”, mas este o é para a sociedade e não, necessariamente, para o surdo. Nessa perspectiva, há o discurso do “tratamento/cura” da surdez, como se fosse uma “patologia”. Ele tem sido muito aceito pelas famílias e por grande parte da sociedade. Desse modo, a surdez é negada em face da “padronização/normalização”, isto é, do ouvir e do falar oralmente.

Conforme pôde ser observado neste estudo, a ausência de conhecimento e/ou o peso do preconceito estabelecido na sociedade podem gerar nas famílias ouvintes com filhos surdos atitudes prejudiciais, como o excesso de zelo, a frieza ou até mesmo a hostilidade. Além disso, tais atitudes acabam por atrapalhar o desenvolvimento da criança surda. Por outro lado, as famílias que buscam reconhecer as especificidades linguísticas – LS – e as potencialidades de seus filhos surdos tendem a contribuir, imensamente, com o seu desenvolvimento afetivo, social, cognitivo, enfim, integral.



Na sociedade prevalecem inúmeros estereótipos em relação aos surdos e à LS. Há, por exemplo, a crença nociva de que a LO seja essencial para os surdos de um modo geral. Por esse motivo a LS foi (ainda é, em situações específicas), por diversas vezes, banida dos processos de escolarização, pois havia (ainda há) a ideia de que influenciava negativamente no processo de “padronização/normalização”.

Contudo, é através da LS que os surdos podem ser autônomos e, verdadeiramente, desenvolver-se integralmente. Dessa forma, a LS apresenta legitimidade linguística sendo, então, fundamental no processo de instrução escolar. Nesse contexto, verifica-se que a abordagem bilíngue seja a mais apropriada, pois não se pauta na surdez em si, mas sim, na valorização da pessoa surda em suas diferenças, em especial, na sua língua.

Este estudo mostra que os obstáculos enfrentados pelos surdos não cessam quando estes se tornam adultos. Eles continuam sofrendo privações até mesmo no mercado de trabalho, por serem rotulados de incapazes de exercer determinadas profissões. Quando o surdo conquista um título acadêmico ou um cargo elevado tende a ser, novamente, estereotipado, e desta vez, com o rótulo de “extraordinário”.

As barreiras sociais, os preconceitos e os estereótipos sofridos pelos surdos são históricos e se perpetuam até os dias atuais. A luta pelo reconhecimento do surdo e de sua LS, mesmo com tantos avanços, ainda tem um longo caminho a percorrer. Destaca-se, pelos relatos do videodocumentário e pelos teóricos que fundamentaram este estudo, a necessidade de conscientização/sensibilização dos ouvintes no sentido de se estabelecer, de fato, a inclusão dos surdos na sociedade. Como diz Sandrine: “Então, por favor, aceitem-nos tal como somos: SURDOS”.

REFERÊNCIAS

CROCHÍK, José Leon et al. **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas: Alínea, 2013.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

FRONZA, Cátia; MUCK, Gisele. Usando as chaves dos conceitos sobre concepções quanto ao ensino e à aprendizagem de língua por surdos. In: LOPES, Maura. (Org.). **Cultura surda e Libras**. São Leopoldo: Unisinos, 2012, p. 78-107.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIORDANI, Liliane. Educação de surdos: práticas de letramento e de significação. In: LOPES, Maura. (Org.). **Cultura surda e Libras**. São Leopoldo: Unisinos, 2012, p. 108-137.

GUEDES, Betina. Educação de surdos: percursos históricos. In: LOPES, Maura (Org.). **Cultura surda e Libras**. São Leopoldo: Unisinos, 2012, p. 11-27.

LOPES, Maura. Escola bilíngue para surdos. In: LOPES, Maura (Org.). **Cultura surda e Libras**. São Leopoldo: Unisinos, 2012, p. 235-251.

LOPES, Maura. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

QUADROS, Ronice. O ‘BI’ em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 27-37.

QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



SOU surda e não sabia. Direção de Igor Ochronowicz. França: Point du Jour Production, 2009. (1h 09min 26s). Disponível em:
http://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc
c. Acesso em: 04 jun. 2019.

THOMA, Adriana. Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo. In: LOPES, Maura (Org.). **Cultura surda e Libras**. São Leopoldo: Unisinos, 2012, p. 154-180.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

CORREA, A. G. Preconceito e surdez: uma análise a partir do videodocumentário “Sou surda e não sabia!”, de Igor Ochronowicz (2009). **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 20-32, 2020.



O PROCESSO DIGLÓSSICO ENTRE AS LÍNGUAS TERENA E PORTUGUESA NAS COMUNIDADES INDÍGENAS TERENA DE CAMPO GRANDE

Guadalupe Vilhalba Cabral Xavier

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Onilda Sanches Nincao

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar a configuração do processo diglótico da Língua Portuguesa e da Terena de comunidades indígenas de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Tal temática é relevante em razão do aumento crescente da população indígena que sai de suas aldeias em busca de novas oportunidades de trabalho na capital (URQUIZA; VIEIRA, 2012). Em Campo Grande existem 9 aldeias urbanas e um quiosque no Mercado Municipal com um quadro sociolinguístico complexo pelo fato de os habitantes serem provenientes de diversas aldeias com manutenção e uso da língua Terena e outras com perda e deslocamento da língua indígena, tendo a língua portuguesa como língua materna. A metodologia da pesquisa de mestrado de caráter qualitativo e etnográfico buscou analisar os resultados obtidos em interação com os participantes da pesquisa (SEVERINO, 2016). A fundamentação teórica baseia-se nos conceitos de fenômenos linguísticos relacionados a línguas em contato (BRAGGIO, 1998; MAHER, 2007) e aos processos diglóticos (HAMEL; SIERRA, 1983). Os resultados mostraram a presença do bilinguismo diglótico diversificado com uso significativo da Língua Portuguesa e o uso diferenciado da língua Terena entre as faixas etárias presentes na comunidade Terena. Dessa forma, espera-se contribuir com a comunidade Terena e com órgãos capacitados para definição de diretrizes para a preservação e ensino da Língua Terena no contexto das aldeias indígenas urbanas da capital.

Palavras-chave: Língua Terena; Língua Portuguesa; Diglossia; Aldeia Urbana.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar la configuración del proceso diglótico de la lengua portuguesa y la lengua Terena de las comunidades indígenas de Campo Grande en Mato Grosso del Sul. Dicha temática se torna relevante por la razón del creciente aumento de la población indígena que sale de sus aldeas en búsqueda de nuevas oportunidades de trabajo hacia la capital (URQUIZA e VIEIRA, 202). En Campo Grande hay 9 aldeas urbanas y un quiosco en el Mercado Municipal con un cuadro sociolingüístico complejo porque los habitantes provienen de varios pueblos y algunos buscan el mantenimiento y uso de la lengua Terena y otros muestran pérdida y desplazamiento de la lengua indígena, teniendo la lengua portuguesa como lengua materna. La metodología de esta investigación de maestría es de carácter cualitativo y etnográfico que buscó analizar los resultados obtenidos con interacción con los participantes de la investigación. (SEVERINO, 2016). La fundamentación teórica se basa en conceptos como fenómeno lingüístico relacionados a lenguas en contacto (BRAGGIO, 1998; MAHER, 2007) y los procesos diglóticos (HAMEL e SIERRA, 1983). Los resultados mostraron la presencia de un bilingüismo diglótico diversificado con un uso preferencial hacia la lengua Portuguesa y otro diferenciado hacia la lengua Terena entre los grupos de edades presentes en la comunidad de Terena. De esta forma, se espera contribuir con el Pueblo Terena y órganos competentes para definir directrices que ayuden a la preservación y enseñanza de la lengua Terena dentro del contexto de las aldeas indígenas urbanas de la capital.

Palabras clave: Lengua Terena; Lengua Portuguesa; Diglosia; Aldeia Urbana.



Guadalupe Vilhalba Cabral Xavier é mestre em Estudos de Linguagens pela UFMS.

E-mail: dalupe10@hotmail.com

Onilda Sanches Nincao é docente da Licenciatura Intercultural Indígena no câmpus de Aquidauana da UFMS e docente permanente do Mestrado Profissional em Letras do câmpus de Três Lagoas da UFMS.

E-mail: onilda.sanches@ufms.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar a configuração do processo diglótico da Língua Portuguesa e da Terena de comunidades indígenas de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, a partir de pesquisa realizada nas comunidades indígenas localizadas nessa capital de estado.

O Brasil é um país multilíngue com mais de 180 línguas indígenas, além de línguas de imigrantes, Libras e a língua portuguesa, herança do processo colonial brasileiro, mas foi no século XVIII que se definiu uma política linguística homogeneizadora, quando o Marquês de Pombal tornou obrigatório o uso da língua portuguesa em território nacional, passando a ser visto como um país monolíngue.

Cavalcanti (1999) discute a questão do multilinguismo no Brasil em contraposição ao mito do monolingüismo instaurado. Da mesma forma, Mello (2011, p. 353), esclareceu a diversidade linguística nativa, presente no território brasileiro, afirmando que “somos sim, o país da língua Portuguesa, mas também o país da língua Xerente, Karajá, Apinajé [...]”, dentre outras línguas indígenas. Essa realidade assumiu uma apresentação peculiar no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), onde se encontra a segunda maior população indígena do Brasil

dividida em nove povos. Números divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo de 2010, apontaram que a população indígena de Mato Grosso do Sul cresceu 3,1% em 10 anos, uma vez que 73.295 pessoas se declararam como indígenas. A nível de Brasil, o Censo do IBGE (2010) registrou 896,9 mil indígenas no país, sendo que 36,2% são moradores da região urbana e 63,8%, moradores da região rural (ALTENHOFEN, 2013, p. 35).

A capital de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, ocupa o sétimo lugar entre os municípios brasileiros onde habitam populações indígenas, sendo que o Estado abriga duas das cinco maiores etnias indígenas do Brasil: os Guarani e os Kaiowá¹, com 37,4 mil indivíduos, e os Terena com, aproximadamente, 28,8 mil indivíduos.

No que diz respeito a Campo Grande, na região urbana, várias etnias indígenas brasileiras estão firmadas em locais comuns, denominados aldeias urbanas², convivendo em contato com a sociedade não indígena e, dentre elas, estão os Terena que buscaram novas oportunidades fora do lugar de suas origens (SILVA; BERNADELLI, 2016).

Do ponto de vista linguístico, a população indígena do município define-se com um quadro sociolinguístico complexo, considerando as várias aldeias de origem de outros municípios, algumas falantes da língua indígena e outras não falantes, com diversos processos diglóticos, aliados à necessidade de utilizar a língua portuguesa para a sua inserção no mercado de trabalho, a fim de atender a demanda de sobrevivência junto à sociedade local.

¹ A concordância entre o artigo e os nomes obedece a uma regra antropológica ao referir-se aos povos indígenas.

² A denominação aldeias urbanas faz referência à união dos povos indígenas na região urbana e divergiu entre os

indígenas Terenas. Assim, os termos empregados para nomeá-la variam entre: aldeia urbana, comunidade e assentamento indígena.



No Brasil, usar a língua oficial é uma questão de sobrevivência para o índio, pois é a língua da interação, da comunicação (PRUDENTE, 2011). Portanto, no contato entre Terena e não indígena, é perceptível o desenvolvimento da habilidade de falar e entender a língua portuguesa juntamente com o uso da língua Terena. É importante ressaltar que os Terenas possuem uma política linguística própria de apropriação da língua portuguesa como uma ação estratégica de sobrevivência junto à sociedade brasileira (NINCAO, 2003; 2008). Assim, a relevância do tema deu origem a este artigo, que resultou de pesquisa realizada no ano 2017 na UFMS, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, localizada no município de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, desenvolvida sobre o uso da língua portuguesa e da língua terena nas aldeias indígenas urbanas da cidade.

A pesquisa que deu origem a este artigo teve por objetivo geral investigar como se configura o uso da língua Portuguesa e da língua Terena no contexto das aldeias urbanas na cidade de Campo Grande/MS, tendo em vista traçar um perfil sociolinguístico e etnográfico da população Terena. Diante disso, cabe perguntar: Como se configura o quadro sociolinguístico das comunidades Terenas de Campo Grande? Como se dá o uso da Língua Terena e da Língua Portuguesa? Quais os significados desses usos para essas comunidades?

Levando-se em conta o *locus* de investigação desta pesquisa, observa-se que a língua portuguesa e terena estão fixadas no espaço urbano da capital, onde se estabelecem em convívio comum, um lugar de relações entre diferentes povos que definem as aldeias indígenas urbanas³. Portanto, é importante compreender esse processo de uso da língua

de origem em conjunto com a língua portuguesa.

A respeito da metodologia, delimitou-se que esta pesquisa é de cunho etnográfico, com abordagem qualitativa, por meio da qual procurou-se colher, organizar e analisar os resultados em contato com os participantes da pesquisa, buscando compreender os processos diários de vida do indivíduo ou de um grupo a fim de desenvolver registro sobre a vida do sujeito da pesquisa, a partir da observação das relações socioculturais (SEVERINO, 2016). A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento bibliográfico sobre os Terenas através de questionários, entrevistas e observação participante, com anotações no Diário de Campo. A grande concentração de indígenas Terenas provenientes de diferentes áreas configura uma diversidade de uso da língua portuguesa e da língua terena, o que provoca certa complexidade, tornando-se necessário conhecer, registrar, organizar e analisar o perfil linguístico dessa população urbana.

A nova realidade mundial social traz para a sociedade o falante de língua materna denominado de povos originários, indígenas que se deslocam para o contexto urbano (URQUIZA; VIEIRA, 2012) e que, por fim, nomeiam a língua materna de definidas sociedades, povos, como línguas minoritárias (MAHER, 2007), mas também apresentada por Silva (2011) como língua minorizada. Assim, espera-se que os dados obtidos possam contribuir para o entendimento dessa importante demanda do povo Terena em Campo Grande/MS, já que a presença dessa etnia é relevante e significativa para a construção histórica do estado (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000), assim como também para o

³ O termo aldeia indígena urbana, nesta pesquisa, diz respeito ao conjunto de diferentes etnias reunidas em um mesmo espaço geográfico.



estabelecimento de políticas de atendimento a essas comunidades.

2 O CAMPO DE PESQUISA

As aldeias urbanas visitadas nesta pesquisa foram: 1) Aldeia urbana Marçal de Souza; 2) Aldeia urbana Água Bonita; 3) Aldeia urbana Assentamento Jardim Inápolis; 4) Aldeia urbana Darcy Ribeiro; 5) Aldeia urbana Água Funda; 6) Aldeia urbana Jardim Vila Romana; 7) Aldeia urbana Santa Mônica; 8) Aldeia urbana Estrela da Manhã; 9) Aldeia urbana Tarsila do Amaral, com acréscimo do grupo de comerciantes Terenas localizados em três quiosques do Mercado Municipal da capital.

De acordo com as informações levantadas no campo de coleta de dados, as aldeias foram definidas como comunidades diversificadas entre si, formadas por várias etnias, como Guarani, Kaiowá, Kadiweu, Guató e outras, mas com a presença predominantemente de Guarani e Terena, sendo expressiva a presença e atuação social destes em contexto urbano.

As aldeias indígenas urbanas estão fixadas em diferentes regiões da capital, sendo que alguns bairros possuem mais de uma e elas estão espalhadas em diversas áreas do município de Campo Grande.

3 O PROCESSO DIGLÓSSICO ENTRE AS LÍNGUAS TERENA E PORTUGUESA COMUNIDADES INDÍGENAS TERENAS DE CAMPO GRANDE

Levando-se em conta o foco deste trabalho relacionado ao uso das línguas portuguesa e terena no contexto das comunidades indígenas Terenas de Campo Grande, destacou-se a configuração do processo diglótico existente.

Nesse sentido, para apresentar a convivência de duas línguas diferentes no mesmo espaço, Calvet (2002) retoma o conceito histórico de diglossia apresentado por Ferguson (1959) sobre as variedades

linguísticas baixa e alta presentes em contexto comum de falantes. Sendo assim, o fenômeno da diglossia, é apresentado por Ferguson (1959) como:

[...] Uma situação linguística relativamente estável, na qual, além das formas dialetais de uma língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais) existe uma variedade superposta muito divergente, altamente codificada (quase sempre gramaticalmente mais complexa) veiculando um conjunto de literatura escrita vasta e respeitada [...] (FERGUSON, 1959 apud CALVET, 2002, p. 60).

A diglossia define-se como um fenômeno que acontece no convívio de comunidades bilíngues a partir da relação de uso de duas línguas, sendo uma língua majoritária e outra minoritária, que fazem a opção pelo uso de uma mesma língua em situações sociais diferentes. Conforme Franceschini (2011), os grandes conflitos delimitados no período da colonização desencadearam, além do extermínio de povos, o extermínio de línguas, tornando-se um conflito diglótico (FRANCESCHINI, 2011).

Após a fase de intensas críticas, o processo de diglossia recebeu novos posicionamentos teóricos (MAHER, 1997), passando de uma visão de estudiosos nativos como um fenômeno de pressão sobre as línguas de menos prestígio para a perspectiva dos estudiosos europeus que o classificam como parte do social do uso da linguagem. Assim, traçou-se uma nova linha de conceito e, nesse sentido, Maher (1997) explica que:

[...] Europeus, por outro lado, concebendo o conflito como parte constitutiva da dinâmica social, argumentavam que, em situações diglóticas, não existe apenas uma diferenciação funcional, aparentemente neutra, entre as línguas, pois o que está em jogo é que a cada função corresponde uma valoração social diferenciada (MAHER, 1997, p. 21).



Nesse sentido, conforme discutem Hamel e Sierra (1982), a ideia de línguas em contato foi substituída pela de línguas em conflito (HAMEL; SIERRA, 1983, p. 96).

A partir desse entendimento, Hamel e Sierra (op.cit.) argumentam que foi proposto que a relação diglôssica não fosse mais pensada como de contato estável entre uma língua alta e uma baixa, mas sim como uma relação de conflito não estável, assimétrico, entre uma língua dominante e outra dominada. Essa concepção deixa transparecer que as duas línguas não se encontram mais no mesmo nível, mas em lugares de conflito, desenvolvendo um embate de valor real e de uso competitivo. Nesse jogo de forças, vence a de maior prestígio, até que novas estratégias de valorização da língua desprestigiada sejam

levantadas diante do choque de dominação linguística.

Nessa direção, na realidade brasileira, a língua portuguesa, historicamente construída como de prestígio, foi definida como língua nacional e tem sido base e fundamento para as diversas produções linguísticas no país (MAHER, 1997). Assim, ela tem ocupado o espaço de domínio e destaque e as línguas minoritárias passam a ocupar o lugar de dominadas pela língua dominante. O reconhecimento desse jogo de posições e valor permite considerar que o conflito diglôssico afeta todas as áreas sociais, isto é, áreas que envolvem o falante (MAHER, 1997, p. 20-22). A seguir, é apresentada a configuração do processo diglôssico nas diferentes comunidades indígenas Terenas de Campo Grande, conforme o quadro a seguir:

Quadro 01: Configuração do processo diglôssico por aldeia indígena urbana

Nome da aldeia indígena urbana	Configuração do processo diglôssico na Comunidade Terena
Água Bonita	A língua Terena é usada em contexto de intimidade, reservado à comunidade Terena, com a LP ⁴ sendo falada dentro e fora da comunidade.
Jardim Inápolis	Valoriza, ensina e fala a LT através da participação das novas gerações e usa a LP como língua franca. Vive processo diglôssico pró-língua portuguesa.
Vila Romana	A LT é falada, ensinada na comunidade, tendo por objetivo seu fortalecimento e preservação. A LP funciona como língua franca pela comunidade indígena urbana. Portanto, vive um processo de diglossia pró-língua portuguesa.
Água Funda	Usa a LT e a LP no contexto da comunidade Terena, sendo o bilinguismo praticado entre os Terena. A LP é usada como língua franca na comunidade e com a sociedade não indígena, superando o isolamento social caracterizado na localização da aldeia.

(A tabela continua na próxima página)

⁴ A Língua portuguesa é sempre língua franca, de uso geral em todas as aldeias indígenas urbanas, entre as

diferentes etnias e em cada comunidade indígena urbana, como a comunidade urbana Terena.



Santa Mônica	Usa a LP em elevada proporção em todas as interações sociais e como língua franca na comunidade Terena e sociedade não indígena. Demonstrou forte ausência de uso da LT em festa indígena cultural e no meio familiar. Assim definiu-se significativa presença do processo diglótico pró-língua portuguesa.
Marçal de Souza	É uma comunidade bilingue diglótica, usa a LT na comunidade Terena urbana, no meio familiar e a LP como língua franca na família, comunidade Terena e sociedade não indígena.
Darcy Ribeiro	Revelou uso acentuado da LT em apresentação cultural, com ênfase na intenção política e no uso da LT com tradução para a LP. Usa a LP como língua franca na comunidade geral. Constatou-se avançado processo diglótico pró-língua portuguesa.
Centro Comercial do Mercado Municipal	Revelou uso sutil da LT em contexto familiar, na presença de turista e não indígena, sendo a LP usada em elevada proporção no ambiente comercial e no contato com o não indígena.

Fonte: organização das autoras

Com a configuração do uso das línguas terena e portuguesa por aldeia indígena urbana foi possível identificar e compreender o processo diglótico em cada comunidade indígena Terena de Campo Grande. Como foi constatado, o contexto linguístico das aldeias em estudo se caracteriza por um processo diversificado de uso das línguas terena e portuguesa, considerando que são originárias de diferentes aldeias do estado, com situações de uso da língua Terena como língua materna, como é o caso das Aldeias Cachoeirinha, Bananal, Água Branca e Lagoinha na região de Miranda e Aquidauana. Nesses mesmos municípios há aldeias que têm a língua portuguesa como língua materna: aldeias do Limão Verde, Ipegue, Buriti, Água Azul, Córrego do Meio, as últimas três nos municípios de Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia.

Dada essa diversidade de origens e situações linguísticas, o processo de diglossia varia entre as comunidades de Campo Grande. O uso da língua Terena se manifestou em momentos selecionados pelo sujeito Terena, na interação dentro da comunidade indígena, entre parentes, familiares e eventos sociais, culturais, religiosos e festas familiares. Dessa forma, seu uso aconteceu na esfera do controle do uso

linguístico, pela opção de uso conforme a situação e a necessidade. Esse fato não significa que seja um uso despercebido, pois foi apresentado pela comunidade Terena durante a pesquisa que as gerações mais novas ouvem, aprendem ou no mínimo compreendem e falam palavras simples, conforme a idade do falante Terena.

Desse modo, a língua terena ocupou seu espaço de importância para a comunidade. Durante as entrevistas e coleta de dados, foram constatadas amostras de uso dessa língua e demonstrações de conhecimento da língua terena. Entretanto, não foram revelados momentos de ensino dessa língua para as novas gerações, mas sim momentos de interação uso maior pela geração dos adultos e idosos.

Como é próprio dos contextos indígenas no Brasil em situação de convivência com os espaços urbanos, o uso da língua portuguesa assumiu o valor fundamental de sobrevivência no contexto de aldeia indígena urbana, sendo a língua materna das crianças e jovens. Historicamente, foi construído o valor do uso da língua portuguesa pelos terenas como uma estratégia de sobrevivência para inserção na



sociedade do outro por meio de uma política linguística própria, sempre repassada para as novas gerações (LADEIRA, 2001; NINCAO, 2008). É dessa maneira ela se fez presente em todos os ambientes da comunidade, sendo usada de forma isolada ou intercalada com a língua terena e, assim, vem ocupando cada vez mais espaços entre os Terena em contexto urbano.

Dessa forma, as línguas terena e portuguesa ocuparam espaços de valorização na comunidade terena urbana, definindo uma relação não tão harmoniosa quanto aparenta (SILVA, 2011). É uma relação que instalou o valor de conflito entre a língua majoritária e minoritária e que definiu no contexto de uso um jogo de ocupação linguística que tende a deslocar a língua minoritária⁵, a menos que seja levantada uma estratégia contrária ao movimento diglótico (MAHER, 1997).

Na comunidade Terena, percebeu-se uma tentativa de levantar resistência ao processo diglótico, por meio do uso da língua terena no meio familiar e do ensino realizado nas aulas em contexto escolar, ainda praticado em pequena proporção e em salas de reforço da língua indígena que foram estabelecidas em um lento, independente e até precário processo de constituição nas aldeias urbanas da capital. Entretanto, a família ocupa relevante papel na tarefa de valorização da língua terena.

Essa análise permite responder às perguntas da pesquisa a respeito do uso das línguas terena e portuguesa em contexto de aldeia urbana, pois se identificou o uso da língua de origem da etnia, em sua maioria, em espaços reservados e selecionados, e o uso da língua portuguesa em todo contexto de interação do sujeito terena. Trata-se de uma realidade que manifestou a presença do bilinguismo diglótico pró-língua portuguesa nas

comunidades terenas urbanas do município de Campo Grande.

Sendo assim, o contexto de comunidade indígena TERENA urbana se definiu como complexo e diversificado, em que a língua portuguesa funciona como fundamental para sobrevivência. O contexto da aldeia indígena urbana faz com que a língua portuguesa seja importante devido à necessidade de interação social, profissional, comercial e estudantil vivenciada pelas populações indígenas estabelecidas em regiões urbanas da capital. São populações que vieram de aldeias e que procuraram manter ativo o uso da língua terena, vivendo em contato com populações que já possuem a língua portuguesa como língua materna, uma realidade comum no contexto indígena contemporâneo (MAHER, 2016).

CONCLUSÃO

As aldeias indígenas urbanas definiram-se na formação populacional como diversificadas. A respeito do convívio da etnia Terena com outra retoma o fato de que, ao longo da história, a característica expansionista do Terena favoreceu o convívio com outros povos (AZANHA, 2005). Elas são formadas por terenas e guaranis, sendo expressiva a participação e atuação dos primeiros em ações sociais e culturais indígenas no município de Campo Grande.

Dessa forma, o quadro sociolinguístico das aldeias indígenas urbanas definiu-se como complexo, tendo como um dos motivos as diferentes procedências dos povos indígenas, especificamente do terena, e as diferenças linguísticas estabelecidas em cada comunidade⁶ indígena terena. Essa etnia reafirmou a sua própria política linguística (NINCAO, 2003; 2008) de utilização de duas línguas, a LP e a LT, em um processo de bilinguismo compulsório

⁵ Termo utilizado por Maher (1997).

⁶ É definida comunidade indígena terena o grupo indígena presente em cada aldeia indígena urbana.



(MAHER, 2007), vivendo uma nova realidade que se definiu ao longo do tempo cada vez mais complexa na área urbana do município de Campo Grande.

Vinculadas à vida urbana vieram situações conflituosas, como a questão de quando usar uma ou outra língua, a LT e LP, situação já definida em suas aldeias de origem, mas com necessidade de um novo posicionamento nas comunidades indígenas urbanas. Diante do impasse, o terena manteve o que era de costume da etnia, o uso da língua de origem entre os familiares e parentes. E, quanto ao uso da LP, a língua nacional (MAHER, 2016), eles decidiram mantê-la no lugar da interação entre terena e não terena, em contexto comunitário, e assumir a LP como meio básico para sobrevivência.

Nesse sentido, os terenas da capital sul-mato-grossense demonstraram, no uso da alternância de línguas, diversas intenções, como uma forma de estabelecimento do povo terena e de sua língua no meio urbano, na convivência junto ao não indígena, revelando a sua capacidade de manejar duas línguas em conjunto (MAHER, 1997). Assim, em muitas situações, eles intercalaram falas da LM⁷ após a exposição de frases inteiras na LP, deixando nítida a intenção de usar a LT para manter a intimidade entre terenas e parentes e na presença do não indígena.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir com a comunidade terena e com órgãos governamentais para a definição de diretrizes e políticas linguísticas direcionadas à preservação e ao ensino da Língua Terena no contexto das aldeias indígenas urbanas da capital.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo Wilson. Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da geolinguística pluridimensional e contatual. **Revista de Letras Norte@mentos Estudos Linguísticos**, Sinop, v. 6, n. 12, p. 31-52, jul./dez. 2013.

AZANHA, Gilberto. As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul. **Revista de Estudos e Pesquisas**. FUNAI, Brasília, v. 2, n. 1, p. 61-111, jul. 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. **A história do povo Terena**. Brasília: MEC, 2000.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Contato entre línguas: subsídios para Educação Escolar Indígena. **Revista do Museu Antropológico**, UFG, Goiânia, v. 2, n. 1., 1998.

CALVET, Louis – Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CAVALCANTI, C. M. Estudos Sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **REVISTA D.E.L.T.A**, no 15, p. 385-417. Número Especial, 1999.

FRANCESCHINI, Dulce do Carmo. Línguas Indígenas e Português: Contato ou Conflito de Línguas? Reflexões Acerca da Situação dos Mawé. In: SILVA, Sidney de Souza. **Línguas em contato: Cenários de bilinguismo no Brasil**. Coleção Linguagem e Sociedade, v. 2. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 41-72.

HAMEL, Rainer Enrique; SIERRA, Maria Teresa. Diglossia y Conflicto Intercultural: la lucha por un concepto o la danz de los significantes. **Boletín de Antropología Americana**, n. 8, p. 89-110, dez. 1983.

⁷ Foi acrescentado a abreviação LM para a referência de língua materna.



IBGE. CENSO DEMOGRÁFICO 2010, CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS INDÍGENAS.

Resultados do universo. Rio de Janeiro. 2010.

MAHER, Tereza Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTE, Marilda C.; RICARDO, Estella Maris Bortoni. (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 67-73.

MAHER, Tereza Machado. O dizer do sujeito bilíngue: aportes da Sociolinguística. In: Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos, 1997. INES, Divisão de Estudos e Pesquisas - Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Ed. Littera Maciel Ltda, 1997.

MAHER, Tereza Machado. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua (gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 115-138.

MAHER, Tereza Machado. Sendo índio na cidade: mobilidade, repertório linguístico e tecnologias. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 40, jan./jun. 2016, p. 58-69.

MELLO, Heloisa Augusta Brito de. Atitudes linguísticas em uma comunidade bilíngue do sudoeste goiano. In: SILVA, Sidney de Souza. **Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 141-178.

NINCAO, Onilda Sanches. **Representações de Professores Indígenas sobre o Ensino da Língua Terena na Escola**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2003, 180 pgs.

NINCAO, Onilda Sanches. **“Kóho Yoko Hovôvo/O Tuiuíú e o Sapo”**: identidade, bilinguismo e política linguística na

formação continuada de professores Terena.

2008. 236 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

PRUDENTE, Mabel Pettersen. Um estudo sociolinguístico sobre a comunidade árabe em Goiânia. In: SILVA, Sidney de Souza. **Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil**. Campinas: Pontes, 2011, p.179-196.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Luiz Felipe Barros Lima e BERNARDELLI, Mara Lúcia Falconi da Hora. A Constituição da comunidade urbana Água Bonita em Campo Grande – MS: Territorialidade e identidade indígena. **XVII Encontro Nacional de Geógrafos**. São Luís/MA, jul. 2016.

SILVA, Sidney de Souza. A Colônia do Rio Uvã: Um contexto de Imigração Alemã e Deslocamento Linguístico. In: SILVA, Sidney de Souza. **Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p.117-140.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Educação escolar e os índios urbanos de Campo Grande/MS: considerações preliminares sobre as práticas de ensino nas escolas. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

XAVIER, G. V. C.; NINCAO, O. S. O processo diglótico entre as línguas terena e portuguesa nas comunidades indígenas terena de Campo Grande. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 33-41, 2020.



O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA SOB O OLHAR DE IMIGRANTES ALUNOS DO NEPPE-UEMS

Isabella Saliba Pereira Chilante

Instituto federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)

João Fábio Sanches Silva

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo realizar reflexões acerca do papel da língua portuguesa através do olhar de imigrantes alunos de um curso de Português como Língua de Acolhimento no âmbito do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Neppe-UEMS). A presente pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho interpretativista-exploratório. Os dados foram coletados por meio de questionário semiestruturado no primeiro semestre de 2019. Por meio das análises empreendidas, foi possível perceber que a língua portuguesa tem uma função que vai além de questões estruturais e de vocabulário. O idioma, para esses imigrantes, representa a possibilidade de integrar-se à sociedade brasileira e de alcançar melhores condições de vida. Dessa forma, a língua portuguesa torna-se uma ferramenta capaz de proporcionar uma acolhida tanto linguística quanto emocional a esse público na nova sociedade.

Palavras-chave: Português; Língua de Acolhimento; Imigrantes.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the role of the Portuguese language through the eyes of immigrant students of a Portuguese as Host Language course in Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (Neppe) at Mato Grosso do Sul State University (UEMS). This research is qualitative and interpretative-exploratory in nature. Data were collected through a semi-structured questionnaire in the first semester of 2019. Through the analyzes undertaken, it was possible to realize that the Portuguese language has a function that goes beyond structural and vocabulary issues. The language for these immigrants represents the possibility of integrating with Brazilian society and achieving better living conditions. Thus, the Portuguese language becomes a tool capable of providing a linguistic and emotional welcome to this public in the new society.

Keywords: Portuguese; Host Language; Immigrants.

Isabella Saliba Pereira Chilante é docente do IFMS.

E-mail: isabellasaliba@gmail.com

João Fábio Sanches Silva é docente da UEMS.

E-mail: joaofabioss@yahoo.com.br



INTRODUÇÃO

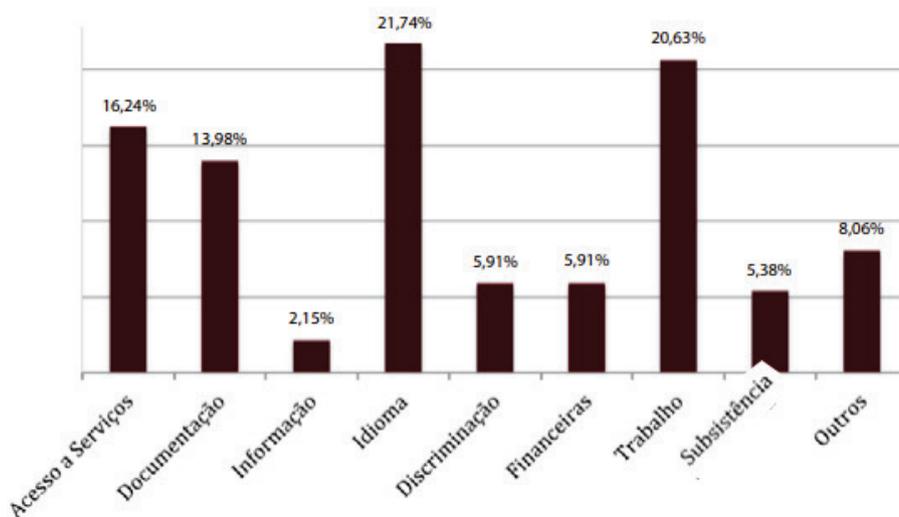
Os movimentos migratórios fazem parte da história da humanidade. Nos primórdios, o homem se deslocava em busca de alimentos ou de condições climáticas adequadas para viver. Atualmente, os deslocamentos estão ligados a fatores diversos, dentre os quais destacamos crises político-econômicas e sociais, desastres ambientais, guerras, perseguição religiosa, entre outros. Tais situações levam cada vez mais pessoas a buscarem novos lugares para se estabelecer. Esses indivíduos são chamados migrantes, sendo eles divididos em imigrantes – aqueles que entram em um novo país – e emigrantes – aqueles que saem de seus países. Neste artigo, fazemos referência somente aos imigrantes, uma vez que eles são o público-alvo da nossa pesquisa.

Com relação ao cenário migratório em Mato Grosso do Sul, constatamos, por meio de dados da Polícia Federal (2019)¹, um número significativo de entradas no estado. Até o mês de abril de 2019, havia 15.722 registros ativos de imigrantes, sendo desses 9.863 de

nacionalidades sul-americanas, como bolivianos, paraguaios, colombianos e, atualmente, com maior intensidade, os venezuelanos. Destacamos também a presença de haitianos no Estado, principalmente na cidade de Corumbá. Até agosto de 2018, havia cerca de 400 haitianos residindo somente naquela cidade.

Ao falarmos sobre imigrantes, partimos da perspectiva de que os deslocamentos, em especial os forçados e decorrentes de crises ou desastres ambientais, como mencionados anteriormente, trazem consigo inúmeros desafios para essas pessoas. Além dos sentimentos de perda (de laços familiares, do emprego, do lar, entre outros), eles estão envoltos em pressões econômicas, sociais, culturais e linguísticas. De acordo com dados de uma pesquisa intitulada Migrantes, Apátridas e Refugiados, realizada em 2015 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em parceria com o Ministério da Justiça, a principal dificuldade encontrada pelo imigrante no Brasil é o idioma, como mostra o gráfico a seguir:

Figura 1: Principais dificuldades relatadas por imigrantes no Brasil



Fonte: Migrantes, Apátridas e Refugiados (IPEA, 2015, p. 138)

¹ Disponível em: <http://www.pf.gov.br/servicos-pf/imigracao/apresentacao-policia-federal-ate-abril-de-2019.pdf/view>. Acesso em: 01 jun. 2019.



Conforme exposto na figura, a língua portuguesa é tida como a maior dificuldade do imigrante no Brasil. Esse cenário nos permite inferir que ela seja o ponto de partida para que esse público consiga acessar as demais áreas expostas no gráfico, como trabalho, serviços, documentação, entre outras. Dessa forma, compreendemos a linguagem, em especial a verbal, como parte constituinte de todo ser humano. Da mesma forma, Barbosa e Ruano (2016) sugerem que os indivíduos são constituídos por meio da linguagem, da percepção de si mesmos e de seu entorno, em especial quando o indivíduo verbaliza experiências e subjetividades. Logo, consideramos que o domínio da língua majoritária do país de destino seja uma ferramenta que viabiliza maior integração do sujeito à nova sociedade do ponto de vista laboral, social, legal e cultural. Corroborando esse contexto, Oliveira, Faneca e Ferreira (2007) afirmam que o ser humano precisa das línguas para:

[...] Interagir com as outras pessoas, para exercer uma profissão, para transmitir, receber e perpetuar conhecimentos, para expressar opiniões e sentimentos, para pedir informações, entre tantas outras funções que não são só comunicativas, mas antes também afectivas, cognitivas e socializantes (OLIVEIRA, FANECA ; FERREIRA, 2007, p. 07).

A fim de possibilitar que o imigrante faça uso dessa ferramenta de maneira assertiva, é necessário que sejam ofertadas políticas linguísticas direcionadas a esse público, entretanto, no Brasil, até o momento, há uma escassez considerável de ações dessa natureza. Segundo Camargo (2018), não há legislação que institua e regulamente o ensino de português a imigrantes, fazendo com que essa tarefa esteja predominantemente a cargo da sociedade civil, sob responsabilidade de ONGs e pastorais e contando com professores voluntários, nem sempre com formação na área de língua portuguesa. A própria Lei de Migração

(Lei nº 13.445/17) não faz menção ao acesso do imigrante à aprendizagem formal do idioma por meio de políticas públicas. Para Grosso (2010), a aprendizagem da língua portuguesa é um direito de todos os cidadãos, pois é a partir dela que os imigrantes terão acesso à cidadania, além do conhecimento e o cumprimento dos deveres que os assistem. Nesse sentido, o contexto europeu está à frente do Brasil, uma vez que os próprios governos oferecem a imigrantes cursos da língua majoritária do país, como é o caso da França, com ações desenvolvidas por meio dos *Fonds d'Action Sociale*; da Alemanha, que subsidia, via recursos públicos, cursos de língua e cultura alemã visando à integração dos imigrantes à sociedade; de Portugal, que instituiu o programa *Portugal Acolhe – Português para Todos*, entre outros países.

Ao pensarmos no ensino de português ao público em questão, devemos ter em mente que suas especificidades e necessidades diferem dos demais estrangeiros que aqui chegam por motivações distintas daquelas já apresentadas. Face ao exposto, esperamos que, por meio das reflexões aqui propostas, possamos compreender o papel da língua portuguesa para esse público e, assim, pensar em práticas docentes mais direcionadas às suas necessidades e especificidades, possibilitando maior integração dos imigrantes à sociedade.

Daremos prosseguimento a este artigo definindo os conceitos de Português como Língua Estrangeira, Língua Segunda e Língua de Acolhimento, que fundamentaram as discussões aqui propostas.

1 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: DEFININDO CONCEITOS

Nesta seção, discutimos as especificidades de ensino de português a imigrantes, partindo da desconstrução dos conceitos de Português como Língua Estrangeira e Segunda Língua (doravante PLE e PL2, respectivamente)



visando construir o conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Ressaltamos que as aulas de português no Neppe são pautadas nesse conceito, que, de acordo com Grosso (2010), ultrapassa as noções de língua estrangeira ou segunda.

Entendemos o PLE como a língua que não circula comunicacionalmente no ambiente do aprendiz, o que é corroborado por Almeida Filho (2005), quando afirma que uma língua estrangeira é aquela que “[...] não conta com o contato social próximo, interativo e generalizado com uma L1² predominante” (ALMEIDA FILHO, 2005, s/p). Além disso, a apropriação de uma língua estrangeira geralmente ocorre por questões particulares (por gosto/interesse pessoal ou para fins turísticos) ou institucionalizada em escolas, como disciplina curricular, podendo, no caso do Português, ser ensinada como língua estrangeira em países falantes de outras línguas que não o português. Dessa forma, temos o PLE como uma língua que possivelmente já foi estudada pelo aprendiz no seu país de origem, preparando-o previamente para fazer uso desse idioma quando necessário.

A Segunda Língua, ainda de acordo com Almeida Filho (2005), é uma língua não-materna que se sobrepõe a outras que não circulam socialmente em setores ou instituições ou que circulam com restrições. Para Grosso (2010, p. 64), a segunda língua é plurissignificativa, sendo “[...] definida como a língua de escolarização, que contribui para o desenvolvimento psicocognitivo da criança num contexto em que a língua-alvo é língua oficial”. No Brasil, o Português pode ser considerado como segunda língua para grupos étnicos falantes de línguas nativas, como as populações indígenas. Dessa forma, compreendemos que a segunda língua coexiste com outras no mesmo espaço.

Já o PLAc é um conceito que começou a ser utilizado em Portugal a partir de 2001 para se referir à língua portuguesa ensinada aos imigrantes que lá tentavam se estabelecer. Para Grosso (2010), a aprendizagem do PLAc está relacionada a um público adulto, recém-imerso em uma realidade linguística e cultural diferente e não vivenciada antes. Dessa forma, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber-fazer e a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo. No Brasil, esse conceito foi complementado por Barbosa e São Bernardo (2017), quando as autoras fazem referência ao que elas chamam de prisma emocional e subjetivo da língua, reconhecendo, ainda, “[...] os sentimentos de rejeição e do descaso do (a) aprendiz em relação à aquisição dessa nova língua que não foi escolhida por ele (a)” (SÃO BERNARDO; BARBOSA, 2018, p. 486). Percebemos, assim, que o PLAc, diferentemente do PLE e do PL2, é uma língua que deve ser aprendida por necessidade. O imigrante não escolhe aprender ou não. Ele precisa aprender para sua própria sobrevivência e, muitas vezes, de sua família.

Dessa forma, temos o PLAc como a língua ensinada para imigrantes adultos que necessitam do idioma para fins de integração junto à nova sociedade. Esse público carrega consigo, por vezes, sentimento de perda e estão envoltos em grandes pressões sociais, econômicas e emocionais; dessa forma, a aprendizagem da língua ultrapassa questões puramente linguísticas, sendo necessário que o professor seja sensível aos aspectos emocionais do aprendiz.

Outro aspecto da aprendizagem do PLAc é o seu caráter de urgência e a situação de imersão vivida pelo aprendiz, o que configura uma realidade diferente daquela que usualmente se encontra na aprendizagem de

² O termo L1 faz referência à Língua Materna ou Primeira Língua.



língua estrangeira. A esse respeito, Grosso (2008) defende que a formação linguística elementar do aprendiz deve:

[...] Corresponder a necessidades comunicativas imediatas bem concretas e considerar, de modo muito pertinente, uma visão da aprendizagem que não se limite a uma dimensão estritamente linguística, mas antes releve o uso da língua em contexto social, contemplando a realidade quotidianamente vivida pelos aprendentes (GROSSO, 2008, p. 09).

Face ao exposto, compreendemos o PLAc como a *língua além da língua*, pois não se trata de ensinar e aprender estruturas e vocabulário, mas sim ensinar e aprender a viver em outra língua, considerando seus aspectos linguísticos, sociais e culturais. Nesse sentido, as aulas de PLAc devem ter caráter prático e que dialoguem com as necessidades mais urgentes do público-alvo. Podem ser trabalhados temas como saúde, moradia, trabalho, cotidiano, diversidade cultural, entre outros. O propósito é que, a cada aula, os alunos adquiram conhecimentos que possam ser aplicados no dia-a-dia, como na aula sobre saúde, em que são abordadas situações em postos de saúde, ou como obter o cartão do SUS; na aula sobre trabalho, os alunos recebem informações sobre as leis trabalhistas brasileiras, são orientados quanto a entrevistas de emprego, além de confeccionar um currículo ao final. Assim é o ensino de PLAc, orientado

para a ação e a integração do imigrante junto à sociedade de acolhimento.

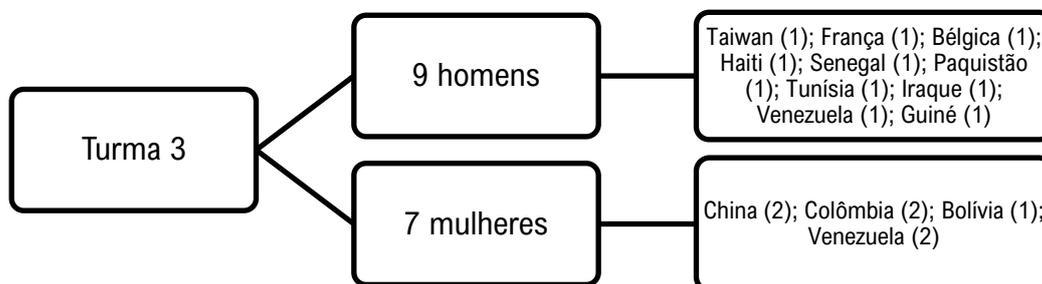
Na próxima seção, apresentamos o público-alvo e o contexto desta pesquisa.

2 IMIGRANTES APRENDIZES DE PLAC NO NEPPE-UEMS

Este artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento que vem se desenvolvendo no âmbito do Núcleo de Ensino e Pesquisa de Português para Estrangeiros (Neppe-UEMS). Esse núcleo faz parte de uma das várias ações desenvolvidas pelo Programa *UEMS Acolhe - Acolhimento Linguístico, Humanitário e Educacional a Migrantes e Refugiados*. Além da oferta de cursos de português, também atendemos a comunidade migrante e refugiada em diversas áreas do conhecimento, com ações que favoreçam a inserção linguística, humanitária e educacional de migrantes e refugiados no estado de Mato Grosso do Sul. O público-alvo dessa pesquisa são os alunos da Turma 3 do curso de Português como Língua de Acolhimento. Essa turma apresenta um perfil totalmente heterogêneo, multicultural e multilíngue, considerando as diversas nacionalidades que ali se encontram. Na época da coleta de dados (maio de 2019), a turma era formada por 16 alunos, sendo desses 9 homens e 7 mulheres, das mais diversas nacionalidades, conforme exposto na figura na próxima página:



Figura 2: Estrutura da Turma 3 – curso de PLAc – NEPPE/UEMS



Fonte: Elaboração própria

Para este artigo, utilizamos os dados coletados de 12 estudantes, pois os demais não autorizaram sua participação. Dos alunos participantes, 7 são homens e 5 são mulheres. A predominância de alunos imigrantes do sexo masculino é percebida não só no ambiente da sala de aula, como também nos números referentes à imigração, o que é corroborado por Cavalcanti, Oliveira e Macedo (2018, p. 66) ao afirmarem que “uma característica marcante na imigração que chega ao Brasil é o domínio de pessoas do sexo masculino”.

Destacamos também o caráter multilíngue da turma, uma vez que todos os alunos participantes possuem conhecimento em outras línguas, além de sua língua materna e do português; alguns, inclusive, possuem domínio de três ou mais idiomas diferentes do idioma nativo. A esse respeito, Oliveira (2010) afirma que grande parte desse público fala mais que uma língua, como constatado anteriormente, e justamente devido às suas experiências pessoais de multilinguismo, a maior parte está mais receptiva às questões linguísticas.

Com relação à identificação dos participantes, a fim de manter sua privacidade, eles serão identificados por letras, de acordo com a nacionalidade, conforme segue: G - guineano; F - francês; CH1 - chinesa; CH2 -

chinesa; S - senegalês; P - paquistanês; T1 - taiwanês; H - haitiano; T2 - tunisiano; B - boliviana; CO1 - colombiana; CO2 - colombiana.

Após termos apresentado brevemente o perfil dos participantes, damos prosseguimento a este artigo em nova seção que discorre acerca dos dados coletados e de suas respectivas análises.

3 QUAL É O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA NA VISÃO DOS IMIGRANTES APRENDIZES DE PLAC?

Tendo em vista que o objeto de análise deste estudo se pauta na investigação do comportamento humano e de suas vivências em sociedade, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa de cunho interpretativista-exploratório, posto que esse tipo de trabalho “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONIRICARDO, 2008, p. 34). Para a coleta e análise dos dados aqui apresentados, foi utilizado um questionário semiestruturado, aplicado exclusivamente em língua portuguesa, visto que os participantes possuíam nível intermediário de conhecimento do idioma. Os dados foram coletados no mês de maio de 2019.

Conforme exposto, temos como objetivo, neste artigo, fazer reflexões acerca do papel da



língua portuguesa na vida dos imigrantes aprendizes de português em um curso. Essas reflexões terão como base as respostas dadas pelo público-alvo à seguinte pergunta: *por que você escolheu fazer um curso de português?*

Ressaltamos que essa pergunta é de grande relevância, uma vez que os aprendizes da Turma 3 já falam fluentemente a língua portuguesa e a aprendizagem do idioma, segundo os eles, não aconteceu de forma sistematizada em curso, mas sim por meios

informais, como internet, música e convivência com brasileiros. Assim, o que levou esses imigrantes a buscarem um curso de português, considerando o nível de proficiência deles? As respostas, escritas em língua portuguesa, são apresentadas no quadro a seguir. Ressaltamos que não foram realizadas alterações para fins de adequação linguística, sendo a transcrição fidedigna à escrita original. Acreditamos que, ao manter a escrita original dos nossos participantes, damos mais voz a eles no processo da apropriação da língua portuguesa.

Quadro 1: Objetivos de aprendizagem dos alunos da Turma 3

Identificação	Objetivos
S	Pra ter uma relação melhor com brasileiros. Pretende entrar na universidade.
CH1	Para melhorar meu português. Para trabalhar e viver no Brasil.
CH2	Porque tenho curiosidade de cultura estrangeira, e procurar um emprego.
F	Pra melhorar o nivel básico, ter vocabulario, melhorar o sotaque
G	Para conseguir me comunicar.
P	Para conseguir comunicacao.
T1	Porque estou no Brasil preciso aprender falar certo.
H	Porque eu quero melhorar meu conhecimento lingua portuguesa.
T2	Por que tem varios motivo estodar para aprender mais e para fazer os curso poplico o trabalha no governo e outros
B	Porque preciso trabalhar, me comunicar com pessoas e fazer meu atividades diarias (ir no sacolao, azogue, etc)
CO1	Para melhorar a qualidade de vida, é muito necessário para o dia-a-dia.
CO2	Para ter melhor desenvolvimento na vida cotidiana.

Fonte: Elaboração própria

Com base nas respostas constantes no quadro anterior, destacamos a frequência com que aparece a palavra *melhorar*. Dos 12 participantes, 6 fazem uso desse termo para explicar seus objetivos de aprendizagem do idioma em um curso. Os demais apresentaram motivos diversos e não recorreram a essa palavra. Assim, pareceu-nos claro que uma das atribuições que o aprendiz de Português como Língua de Acolhimento dá ao aprendizado formal do idioma é que esse processo pode proporcionar a melhora em alguma área da sua vida. Nesse sentido, São Bernardo (2016, p. 135) reforça o papel da língua de acolhimento

para esses imigrantes, que seria o de “facilitar a integração e melhorar a condição das pessoas no ambiente de trabalho, lazer e nas relações sociais”.

Percebemos, também, que o aprendizado da língua portuguesa não se relaciona somente à aprendizagem de gramática e vocabulário. É por meio do idioma que eles almejam se relacionar com outros brasileiros, trabalhar, estudar, realizar ações cotidianas etc. Dessa forma, as palavras de Grosso (2010), ao se referir à língua de acolhimento, vão ao encontro do propósito desse processo de ensino-



aprendizagem, conforme descrito: “orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional” (GROSSO, 2010, p. 71).

Na afirmação de Grosso (2010), destacamos o uso das palavras *ação*, *interação*, *vida cotidiana*, *condições de vida* e *convenções sociais*, expressões que estão presentes nos objetivos de aprendizagem dos imigrantes da Turma 3, conforme exposto no Quadro 1. Percebemos ainda o uso de *relação*; *trabalhar*; *viver*; *comunicar*; *comunicacao*; *estodar* (em referência a estudar); *atividades diárias*; *dia-a-dia* e *vida cotidiana*, que dialogam com os propósitos de ensino e aprendizagem do PLAC, de agir comunicacionalmente na nova sociedade.

Conforme exposto nos excertos apresentados, as palavras em destaque indicam que o aprendiz de PLAC de fato visa aprender a língua não para fins turísticos ou acadêmicos, como geralmente acontece na aprendizagem de PLE. Para o imigrante, o acesso à língua significa possibilidade de transformar a sua realidade, tornando-se parte da sociedade que o acolhe, conseguindo se estabelecer, conforme aponta São Bernardo (2016). A autora ainda defende que, considerando o público tão específico, “[...] é essencial que o curso ofereça a capacitação linguístico-comunicativa necessária às situações rotineiras de trabalho e aos afazeres do dia-a-dia, já que estas são as necessidades mais urgentes de uso da língua” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 64). De acordo com os objetivos apontados pelos imigrantes, é possível então elencar os mais recorrentes e planejar ações que contemplem os interesses desse público, reforçando sempre o papel integrador do idioma junto à sociedade.

Após a análise empreendida nesta seção, damos prosseguimento a este artigo trazendo nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo realizar reflexões acerca do papel da língua portuguesa a partir do olhar de imigrantes aprendizes de PLAC no âmbito do Neppe-UEMS. Apresentamos, inicialmente, o cenário de imigração em Mato Grosso do Sul, a fim de chamar atenção para os movimentos migratórios que vêm surgindo, fazendo com que sejam necessárias políticas públicas de acolhimento a imigrantes que aqui chegam, muitas vezes, em condições precárias. Além da vulnerabilidade social por eles apresentada, temos visto, também, vulnerabilidade linguística e cultural, o que torna emergencial a oferta de cursos de língua portuguesa gratuitos e direcionados a esse público-alvo, considerando suas particularidades. Nesse sentido, justificamos nossa escolha pelo conceito de PLAC por entendermos que os de PLE e PL2 trazem características que não atendem diretamente às especificidades de um público formado por imigrantes que, na maioria das vezes, não se deslocaram por vontade, mas sim por necessidade, em busca de uma vida melhor. Entendemos que, para esse indivíduo, a aprendizagem da língua portuguesa não é uma escolha, mas uma condição necessária para sua sobrevivência. Dessa forma, acreditamos que uma das primeiras acolhidas ofertadas deve ser a linguística, uma vez que a linguagem faz parte da constituição do ser humano e permite que ele tenha acesso a trabalho, saúde, lazer, moradia e outras áreas que são a base da vida humana.

Considerando a análise de dados realizada, destacamos o papel de integração que o idioma tem para esses alunos. Também foi demonstrado o caráter multifacetado da língua de acolhimento para eles. Para esses alunos, a



língua portuguesa perpassa todas as situações de uso de um idioma, que vão desde o social até o laboral e acadêmico. Dessa forma, acreditamos que a língua de acolhimento passa a exercer seu caráter humanizador, prático e comunicativo.

Por fim, além de proporcionar melhor planejamento das aulas, ao estarmos cientes das necessidades dos aprendizes de PLAc, podemos planejar e fomentar ações de natureza extracurricular, tais como oficinas temáticas (por exemplo: como confeccionar um currículo; Fonética e Fonologia do Português, entre outras), palestras com profissionais de diversas áreas como saúde, trabalho, legislação, e também a realização de parcerias com setores da sociedade relacionados ao mercado de trabalho. Por meio de atividades assim, vamos além do processo de ensinar a língua, pois, na verdade, usamos esse processo como facilitador do agir em sociedade. Nessa perspectiva, o ensino de PLAc deve instrumentalizar o imigrante, possibilitando sua integração e o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Português como língua não-materna**: concepções e contexto de ensino. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005.
- BARBOSA, L. M. A.; RUANO, B. P. **Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná**. In: GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. (Orgs.). *Refúgio e Hospitalidade*. Curitiba: Kairós Edições, 2016, p. 321-336.
- BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. **Língua de Acolhimento**. In: CAVALCANTI, L. [et al.], (org.). *Dicionário crítico de migrações internacionais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, p. 434-437.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. **Institui a Lei de Migração**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 17 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Imigração Venezuela/Brasil** [apresentação]. Brasília. 2019.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Migrantes, apátridas e refugiados**: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil. Brasília: IPEA. 2015. 169 p. Disponível em: http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD_57_Liliana_web3.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.
- CAMARGO, H. R. E. Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. BIZON & DINIZ (Orgs.). **REVISTA X**, Curitiba, volume 13, n. 1, p. 57-86, 2018.
- CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Migrações e mercado de trabalho no Brasil**. Relatório Anual 2018. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério do Trabalho/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração. Brasília, DF: OBMigra, 2018. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 17 out. 2019.
- GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.
- GROSSO, M. J. O utilizador elementar no país de acolhimento. In: GROSSO, M. J. (org.).



Português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento.

Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas1.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

OLIVEIRA, A. L.; FANCA, R. M.; FERREIRA, T. Integrar em língua portuguesa: considerações finais do Projecto 'Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal'. In: ANÇÃ, M. H.; FERREIRA, T. (Eds.). **Actas do Seminário 'Língua Portuguesa e Integração**. Aveiro. 2007. Disponível em:

<https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/280091/228523+-+simposio.pdf/0d21b421-3636-4452-ad4c-be3841ed82e3>. Acesso em: 17 out. 2019.

OLIVEIRA, A. M. Processamento da linguagem num contexto migratório e de integração. In: GROSSO, M. J. **Educação em Português e Migrações**. Lisboa: Lidel, 2010, p. 30-47.

Disponível em:

[http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/539/3/Processamento%20da%20Linguagem%20num%20Contexto%20Migrat%C3%B3rio%20artigo%20\(1\).pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/539/3/Processamento%20da%20Linguagem%20num%20Contexto%20Migrat%C3%B3rio%20artigo%20(1).pdf). Acesso em: 17 out. 2019.

SÃO BERNARDO M. A.; BARBOSA, L. M. A. Ensino de Português como Língua de Acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados no Brasil. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 1, p. 475-493, 2018.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento:** um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

CHILANTE, I. S. P.; SILVA, J. S. F. O papel da Língua Portuguesa sob o olhar de Imigrantes alunos do Neppe-UEMS. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 42-51, 2020.



LETRAMENTO CRÍTICO NA PLATAFORMA *KAHOOT*: A FERRAMENTA *QUIZ*

Iasmin Maia Pedro

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar um recorte de análise da plataforma Kahoot, como parte de um corpus maior que leva em conta seu (não) propiciamento para a construção de pedagogias críticas no ensino de língua inglesa. O trabalho está sustentado na perspectiva teórica do letramento crítico, critical literacy education (JANKS, 2013), a partir da qual foram analisados dois jogos do tipo quiz, um dos que compõem a estrutura da Kahoot, filtrados pelo nome da escritora contemporânea Chimamanda Ngozi Adichie – reconhecida por sua luta frente às causas sociais, como o preconceito, o racismo e o papel da mulher na sociedade. Desse modo, foi possível direcionar o olhar para a aprendizagem baseada nos letramentos críticos, alinhado à reconfiguração da concepção educacional baseada em modelos individualistas de leitura e escrita, de forma a integrar os aspectos culturais, as teorias do discurso, as práticas textuais e uma pedagogia crítica da sala de aula (LUKE, 1997). Buscou-se também levantar reflexões sobre o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na educação, voltadas para o propiciamento - affordance (MCLOUGHLIN; LEE, 2007) e o uso de recursos digitais. Identificou-se, então, que as affordances dos jogos, por si só, são limitadas para o desenvolvimento do letramento crítico, pois, apesar da temática tender à criticidade, suas atividades são ainda restritas à decodificação da língua. Isso ilustra o aspecto mercadológico do ensino de língua inglesa, enquanto ferramenta tecnológica propiciada pela globalização, nos termos da gamificação de ambientes de aprendizagem.

Palavras-chave: Letramento Crítico; Kahoot; Propiciamento.

ABSTRACT

This article aims to present a clipping of Kahoot platform's analysis, as part of a larger corpus that takes into account its (not) potential for the construction of critical pedagogies in English language teaching. The article is supported by the theoretical perspective of critical literacy education (JANKS, 2013), from which it was analyzed two Quiz games, one of the Kahoot's tools, filtered by the name of the contemporary writer Chimamanda Ngozi Adichie – recognized for her fight against prejudice, racism and the women role in society. Thus, it was already possible to direct the gaze to learn based on critical literacies, aligning with the reconfiguration of individualist reading and writing models of education, in order to integrate the social aspects, the theories of discourse, the textual practices and the classroom critical pedagogy (LUKE, 1997). It was also pursued to raise reflections about the use of Information and Communications Technology (ICT), focused on affordance (LEE; MCLOUGHLIN, 2007) and the use of digital resources in educational environments. It was identified that the affordances of the games alone are limited for the development of critical literacy, because, despite the theme tending to critic, their activities are still restricted to the language decoding. This is the marketing aspect of English language teaching as a technological tool provided by globalization, in terms of gamification of learning environments.

Keywords: Critical Literacy; Kahoot; Affordance.

Iasmin Maia Pedro é graduanda do curso de Letras - Português e Inglês da UFMS/FAALC.

E-mail: iasminmaia98@hotmail.com



INTRODUÇÃO

Os pressupostos teórico-metodológicos da linguística aplicada (LA), sob uma perspectiva de transformação disciplinar (KUMARAVADIVELU, 2006), direcionada à contemporaneidade, propicia olhar para os desafios postos na era da globalização, sobretudo no campo do ensino de língua inglesa, fatores caros às pedagogias críticas, pós-modernas e pós-coloniais. Assim, a pedagogia crítica é capaz de “relacionar a palavra com o mundo, a linguagem com a vida” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 137) e os estudiosos dessa área dão destaque para “o modo como o poder político, a estrutura social, o domínio e a desigualdade são representados, reproduzidos e contraditados no uso da linguagem” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 137). E, pensando no ensino de línguas, o inglês é considerado a língua da globalização (KUMARAVADIVELU, 2006), uma visão que torna possível ressaltar relações de poder, por meio de um olhar para a língua como sistema e não como discurso - movendo-se para uma abordagem pós-moderna de aprendizagem.

Luke (2012) retrata que as relações humanas, a sociedade e a liberdade são dependentes do fluxo livre de conhecimento. Tal aspecto remete à predominância do poder e do controle de informações fechados a determinadas instâncias de poder que, para que se sobressaia a sua hegemonia, o fluxo contínuo de conhecimento é quebrado. Tal perspectiva está relacionada ao tipo de aprendizagem oficial a ser ofertado nas escolas. Nessa oferta de conteúdo para pensar sua promoção em relação ao uso de tecnologias como forma de analisar, criticar, reler normas e sistemas hegemônicos na sociedade em que o aluno se insere entra o termo letramento e o letramento crítico. Assim, uma abordagem significativa à prática de ensino baseada no contexto proposto por Luke (2012) combina

elementos sociais, políticos e culturais, além de como tais aspectos perpassam os textos e os discursos, em qual lugar, para quem é dirigido e servindo aos interesses de quem, ainda segundo o mesmo autor.

Plataformas e aplicativos digitais de ensino de língua, como a *Kahoot*, por exemplo, possibilitam a criação de jogos ou a utilização de outros já prontos, por alunos, individualmente, ou com mediação do professor. No site, o professor pode realizar um cadastro para ter acesso às ferramentas, escolher ou criar o seu jogo e disponibilizar o código para que o aluno participe da partida. Para que isso ocorra, é necessário que o docente utilize algum recurso, como datashow ou lousa digital, para que todos os estudantes possam visualizar as perguntas e ver os acertos e erros em forma de gráfico. Do mesmo modo, estes precisam ter um dispositivo eletrônico, como um celular ou semelhante, para responder as perguntas.

O uso de recursos como a *Kahoot*, em curso de idioma de língua inglesa (L2), tem sido ferramenta no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Porém, como mencionado em Pedro e Biondo (2019) a partir do levantamento teórico de artigos recentes a respeito da plataforma de jogos educativos *Kahoot-Bottentuit Jr* (2017); Gazotti-Vallim, Gomes, Fischer (2017) – notou-se que a perspectiva utilizada na maioria das pesquisas ainda se detém na importância do uso de recursos tecnológicos para a aprendizagem, em específico quando se trata de jogos e a partir do conceito de “gamificação” (ALVES, 2015), voltado para a possibilidade de ambientes de engajamento e motivação de aprendizagem.

Considerando a necessidade de que se construa uma aprendizagem crítico-reflexiva, capaz não apenas de ler o que lhe é ofertado de forma crítica, mas a partir de seu lugar, ou seja, de seu contexto originado na coletividade sócio-histórico (MENEZES DE SOUZA, 2011), como



“agente capaz de identificar e de lidar com as relações de poder, com a diversidade, o acesso, o *design* e o *redesign* das sociedades e suas problemáticas atuais criticamente” (PEDRO; BIONDO, 2019, p. 65) foi identificada a importância de olhar para a plataforma com outra visão. Dessa forma, este trabalho tem por objetivo apresentar um recorte da análise da *Kahoot*, como parte de um *corpus* maior que leva em conta seu (não) propiciamento para a construção de pedagogias críticas no ensino de língua inglesa, à luz da perspectiva teórica do letramento crítico, *critical literacy education* (JANKS, 2013).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LETRAMENTOS CRÍTICOS

Para Janks (2013), os letramentos críticos são embasados em quatro dimensões –o poder, a diversidade, o acesso e o design/redesign – que funcionam em conjunto e são

organizadas a partir de uma leitura cuidadosa da literatura em uma série de áreas relacionadas à educação - anti-racismo, branquitude, feminismo, pós-colonialismo, orientação sexual, linguística crítica, pedagogia crítica, abordagens socioculturais e críticas para letramento e análise crítica do discurso. (JANKS, 2013.p.225. Tradução nossa)¹.

Dessa forma, a aprendizagem do aluno é embasada pela sua configuração (*design*), ou seja, pela apreensão do conhecimento, mas também reconfigurada (*redesign*) a partir de

uma realidade sócio-histórica, enquanto indivíduo que possui uma formação social e cultura próprias. Por isso é pertinente às pedagogias críticas considerar aspectos de racismo, feminismo e orientação sexual, caros aos discursos e análises críticas da sociedade. Ainda sobre esses aspectos, Luke (2012) traça uma linha a respeito das concepções teóricas freirianas, perpassando por outras pedagogias críticas e pela análise do discurso para, dessa forma, estabelecer a necessidade das acepções críticas de letramento para uma natureza de textos (em seu sentido amplo) cada vez mais complexos, pois “o termo letramento crítico refere-se ao uso de tecnologias de impressão e outros meios de comunicação para analisar, criticar e transformar normas, sistemas de regras e práticas, governando os campos sociais da vida cotidiana” (LUKE, 2012, p. 5. Tradução nossa)², não só a leitura e escrita de textos por si só.

Luke (2012), sob uma perspectiva freiriana, aponta também, que a escola era baseada em um sistema educacional que desconsidera o contexto no qual o aluno está inserido, o que ainda é vigente, por vezes, na atualidade. Esse tipo de pedagogia defendia uma abordagem dialógica de letramento, que vai à contramão das relações binárias entre professor e aprendiz, por exemplo. Essa aprendizagem dependia de uma troca recíproca, com as devidas ressalvas, em que ambos aluno e professor participavam do processo de ensino, somando um ao outro, não refletindo um poder que se sobressai e diminui a importância do outro. É o que Derrida (1978 apud LUKE, 2012) trata como *desconstrução* e *reconstrução*, em

¹ “This framework includes four dimensions: power, diversity, access and design/redesign distilled from a careful reading of the literature in a range of related areas as they pertain to education – anti-racism, whiteness, feminism, post-colonialism, sexual orientation, critical linguistics, critical pedagogy, socio-cultural and critical approaches to literacy and critical discourse analysis. While the dimensions themselves are not new, what is new is the theorization of their interdependence. This was

achieved by considering the effects of focusing on any one of these dimensions without any one of the other dimensions.” (JANKS, 2013. p. 225)

² “The term critical literacy refers to use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique, and transform the norms, rule systems, and practices governing the social fields of everyday life.” (LUKE, 2012. p. 5)



uma concepção pós-estruturalista que vai contra a interpretação definitiva dos textos, incapaz de permitir a troca professor/aluno; e Foucault (1972 apud LUKE, 2012) aborda como o potencial das oposições binárias de obscurecer os discursos.

Assim, essas concepções de ensino, em compromisso com o significado do texto e seus multimodos de ressignificação, com a ideologia e com o discurso, alertam para a crítica ideológica e para a análise cultural como chaves para uma educação inclusiva, atenta à exclusão e à marginalização das minorias, apta a ler, criticamente, os efeitos do capitalismo, colonialismo e relações econômicas de poder (LUKE, 2012), fatores que podem ser evidenciados em contramão a algumas práticas do ensino de língua inglesa na globalização, como as que embasam os ambientes gamificados.

2.2 GAMIFICAÇÃO

A gamificação refere-se à ação de “aprender a partir dos *games*, encontrar elementos dos *games* que podem melhorar uma experiência sem desprezar o mundo real” (ALVES, 2015, p.30). Diferentemente das perspectivas críticas de aprendizagem, nesse ambiente os aspectos conteudísticos e a resolução de problemas, baseado em metodologias ativas, são evidenciados e, não necessariamente, caminham para o questionamento de sistemas hegemônicos e aspectos sociais custosos aos letramentos críticos.

Para Alves (2015), essa é uma das metodologias mais recorrentes nos últimos anos, surgiu, como atualmente é conhecida, em 2003 e é atribuída a Nick Pelling, programador de computadores, nascido na Inglaterra. O conceito, ainda conforme a autora, toma por base a aprendizagem de conteúdo, por meio da diversão que permite a motivação do aprendiz e promove seu engajamento frente à atividade de

game. Assim, a promoção de ambientes gamificados tem por objetivo o alcance de resultados de aprendizagem a nível de conteúdo, diretamente ligada à motivação dos indivíduos pela utilização de elementos de design de games, como por exemplo, o fato de os alunos serem nomeados como *avatares* (personagens de alguns jogos tradicionais) e terem que cumprir missões (atividades de sala) para subir de nível. Dessa forma, tal conceito auxilia em uma leitura crítica a respeito do que se tratam os ambientes de *games*. Assim,

Estar baseado em games implica na construção de um sistema no qual aprendizes, jogadores ou consumidores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras claras, interagindo e aceitando feedback com o alcance de resultados quantificáveis e com a presença de reações emocionais. (ALVES, 2015, p. 27)

Vale ressaltar que esse contexto é utilizado não só em ambientes escolares, mas também como ferramenta de treinamento ou marketing de empresas para o seu desenvolvimento e divulgação, o que evidencia uma relação mercadológica entre tecnologia e/ou ambientes gamificados com o ensino baseado nestes moldes, uma vez que essa prática é “originada como método aplicado em programas de marketing e aplicações para web, com a finalidade de motivar, engajar e fidelizar clientes e usuários” (FARDO, 2013, p.2). Pode ser encontrado, sob essa visada empresarial, em aplicativos ou sites como a Fitocracy, de atividades físicas nomeadas pelas marcas que o patrocinam, como a RedBull; Smiles (Gol), de milhagem de linhas aéreas; e NRC (Nike Running Club), de corrida. Porém atinge também o ambiente educacional por meio de plataformas como a Kahoot, além do Duolingo e Quizizz.



2.3 GLOBALIZAÇÃO

O conceito de globalização possui diferentes definições, mas para Mignolo (1998 apud KUMARAVADIVELU, 2006) ele corresponde a três estágios: “as bandeiras do cristianismo (ou seja, as colonizações espanholas e portuguesas), a missão civilizadora (ou seja, as colonizações britânicas e francesas) e o desenvolvimento/modernização (ou seja, o imperialismo dos Estados Unidos)” (MIGNOLO, 1998, p. 36 apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130). Isso reflete em sua fase atual, com diferenças, mas intenções semelhantes, que diminuem a distância espacial, temporal e fronteiriça:

A distância espacial está diminuindo. As vidas das pessoas – seus empregos, salários e saúde – são afetados por acontecimentos que no outro lado do mundo, frequentemente por acontecimentos que desconhecem.

A distância temporal está diminuindo. Os mercados e as tecnologias agora mudam com uma velocidade sem precedente, com atos distantes ocorrendo no tempo real, com impactos nas vidas das pessoas que vivem longe.

As fronteiras estão desaparecendo. As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores.

Isso significa que as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas, de um modo que nunca ocorreu (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131).

Essa diminuição das distâncias mascara a soberania de instâncias de poder, por se tratar de um conceito “comunicacional, que alternativamente mascara e transmite significados culturais e econômicos” (JAMESON, 1998, p. 55 apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131), o que faz com a língua inglesa, pela “hegemonia” norte americana e uma culturalização global frente à

disseminação de marcas, aspectos culturais e econômicos, torne-se a língua da globalização.

Outro aspecto para redução dessas fronteiras nacionais são as tecnologias digitais que atreladas ao ensino de língua inglesa, por vezes, são utilizadas como instrumento para reforçar uma ideia de língua que funciona por si só, não como instrumento ideológico e de agir social, e, no que se refere ao uso de ferramentas digitais, essas passam a serem instrumentos de ressignificação (JANKS, 2013) para o letramento crítico e não para a promoção de letramento grafocêntrico por meio de outras tecnologias, consideradas não tradicionais.

3 METODOLOGIA

Foram analisados dois jogos do tipo *quiz*, um dos que compõem a estrutura da *Kahoot*, filtrados pelo nome da escritora contemporânea Chimamanda Ngozi Adichie – “reconhecida por sua luta frente às causas sociais, como o preconceito, o racismo e o papel da mulher na sociedade” (PEDRO; BIONDO, 2019.p. 71). Ao utilizar o nome da escritora como tema de pesquisa na plataforma, entende-se que a proximidade com a aprendizagem baseada nos letramentos críticos seria maior, pois seria possível alinhar o uso do jogo à reconfiguração da perspectiva educacional baseada em modelos individualistas de leitura e escrita, de forma a integrar os elementos de uma pedagogia crítica da sala de aula. A partir dessa análise, foi possível também levantar reflexões sobre o propiciamento da *Kahoot* nos termos das teorias contemporâneas sobre o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e o de recursos digitais.

Para a análise das ferramentas, utilizou-se o conceito de *affordances* (MCLOUGHLIN; LEE, 2007), aqui traduzido como propiciamento (PAIVA, 2009) para discussão sobre a plataforma enquanto tecnologia utilizada para aprendizagem, pois “uma *affordance* é uma ação que pode ser potencialmente executada



por um indivíduo em seu ambiente, utilizando uma determinada ferramenta” (MCLOUGHLIN; LEE, 2007, p. 666. Tradução nossa), já que a *Kahoot* é uma ferramenta que possui recursos diversos e pode ser inserida em ambientes de ensino, tanto por professores quanto por alunos, pois, por vezes, está relacionada à criação de ambientes gamificados (ALVES, 2015) por possuir “propiciamentos que lhes estimulem a agir, seja pela interação com outros falantes, seja pela emoção estética, seja pela ludicidade, ou pela busca de informação” (PAIVA, 2009, s/p). Contudo, aqui, buscou-se olhar para os propiciamentos da ferramenta *Quiz* com relação ao letramento crítico, em um ambiente globalizado, no qual está inserido o sistema de ensino baseado em gamificação.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

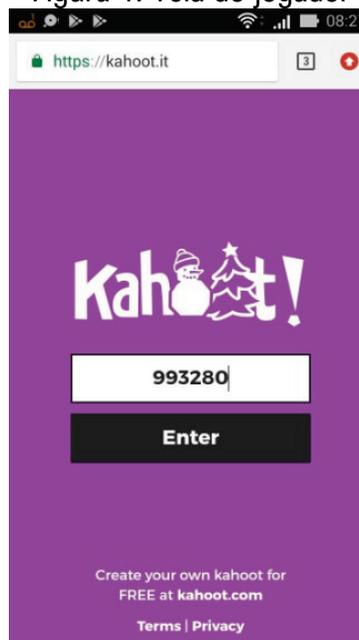
4.1 A PLATAFORMA *KAHOOT*

A plataforma *Kahoot*³ é um site de jogos educativos sobre diversos conteúdos, em que é possível encontrar um jogo pronto, por meio de filtros (tipo de jogo, criado por, idioma) ou criar o seu próprio jogo. Os tipos de jogo são: *quiz* (de pergunta ou respostas); *jumble* (para ordenar sentenças), *discussion* (um tópico com tempo determinado para a discussão) ou *survey* (diagnóstico de aprendizagem). Já os perfis possíveis são: aluno, professor, empresários ou perfil social. Por meio dessa última informação, é possível pensar que a possibilidade de a plataforma ser utilizada em contextos empresariais, já é um primeiro indício da sua relação com a criação de ambientes gamificados, uma vez que, segundo Alves

(2015), essa ambientação também é utilizada como estratégia de marketing e formação de funcionários em contextos de empresas.

Para utilizar a plataforma em um ambiente de sala de aula, são necessários dois dispositivos com acesso à internet, um para quem está jogando e outro para quem vai controlar o jogo. O professor disponibilizará o código do jogo que o aluno irá digitar em sua tela e escolher se deseja que os estudantes joguem individualmente ou em grupos. Na maioria dos jogos, com exceção do *discussion*, há respostas certas, mas todos eles possuem tempo determinado para cumprir a tarefa, assim, vence o jogo quem obtiver o maior número de acertos e em menor tempo.

Figura 1: Tela do jogador

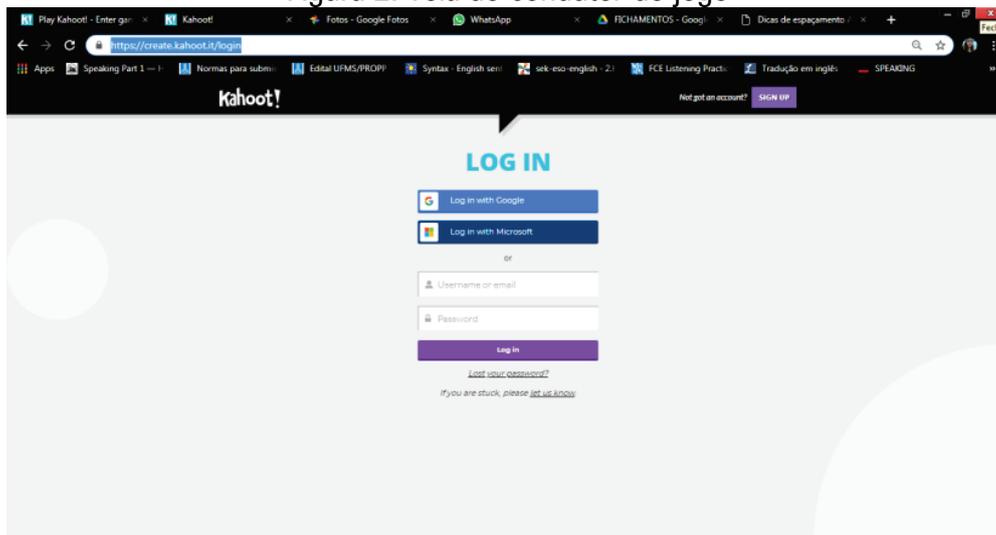


Fonte: Plataforma *Kahoot*

³ O acesso ao jogo se dá em: <https://kahoot.it/>. Já para criar uma conta é em: <https://create.kahoot.it/>.



Figura 2: Tela do condutor do jogo



Fonte: Plataforma Kahoot

4.2 A FERRAMENTA QUIZ

Para a análise, foi feito um recorte de um *corpus* maior por Pedro e Biondo (2019). Assim, o jogo foi filtrado como professor, do tipo *quiz*, em inglês, pelo nome da escritora contemporânea de literatura de língua inglesa, Chimamanda Ngozie Adichie, como mencionado anteriormente. Foram analisados os dois primeiros jogos – um por se tratar do nome da escritora e o outro por ter como título uma de suas palestras, “The danger of a single story”⁴.

Em “Critical approaches to literacy”, Luke (1997) retrata a necessidade da reconfiguração da perspectiva educacional baseada em

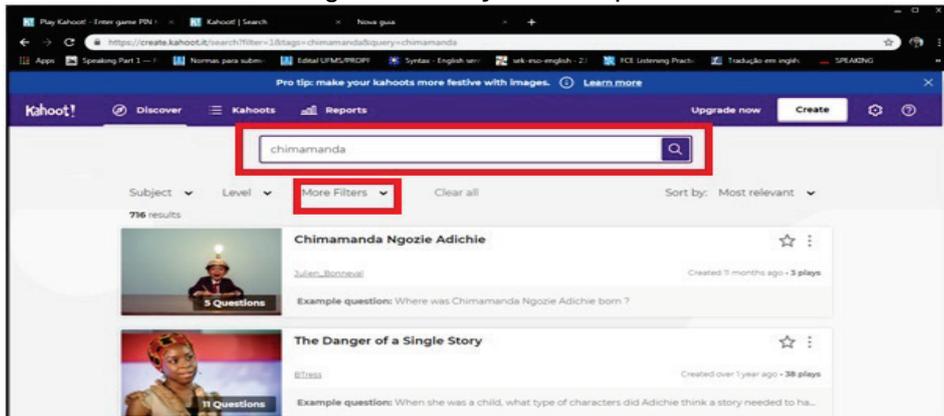
modelos individualistas para um tipo de pedagogia associada ao papel social do processo escolar, reconhecida como crítica por ser capaz de olhar as relações existentes entre poder, conhecimento e acesso a recursos, em um compromisso com a capacidade de reformular o ensino frente ao olhar para os grupos marginalizados da sociedade que foram excluídos do acesso aos textos e discursos dominados pelas instâncias de poder hegemônico. Tais fatores são relevantes quando se olha para a obra de Adichie, como escritora de literatura em língua inglesa, mulher, negra, imigrante e defensora de causas sociais.

⁴ TED. Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em: 30 out. 2019.



Figura 3: Seleção do corpus

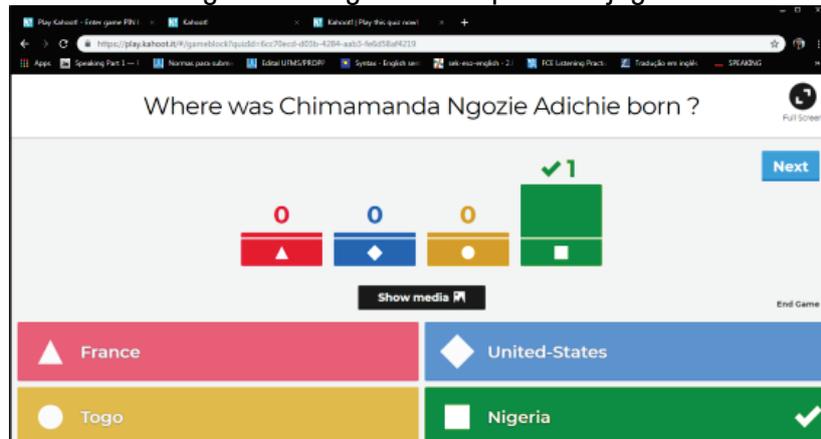


Fonte: Plataforma *Kahoot*

As perguntas do primeiro jogo eram de carácter biográfico, mas acenavam para as discussões sociais levantadas pela autora, como palestrante, como o papel da mulher na sociedade ou os estereótipos construídos

socialmente, porém ainda baseadas em mecanismos de perguntas e respostas certas (*quiz*), sem relação com a possibilidade de discussões e de levar em conta o contexto social do aluno.

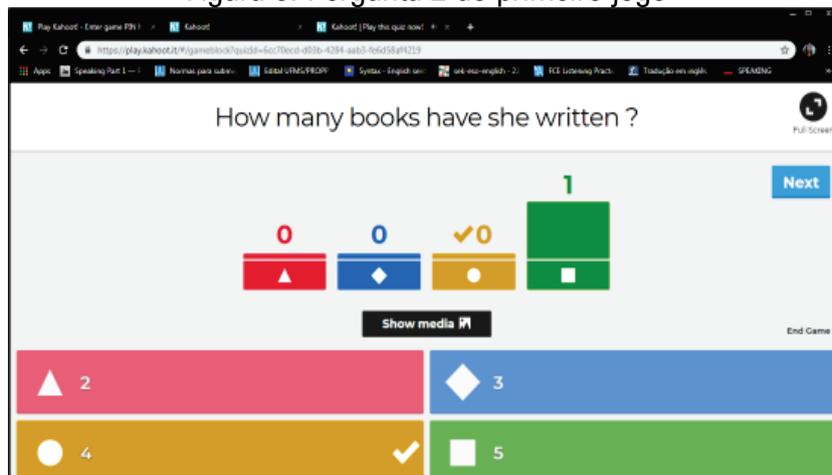
Figura 4: Pergunta 1 do primeiro jogo



Fonte: Plataforma *Kahoot*

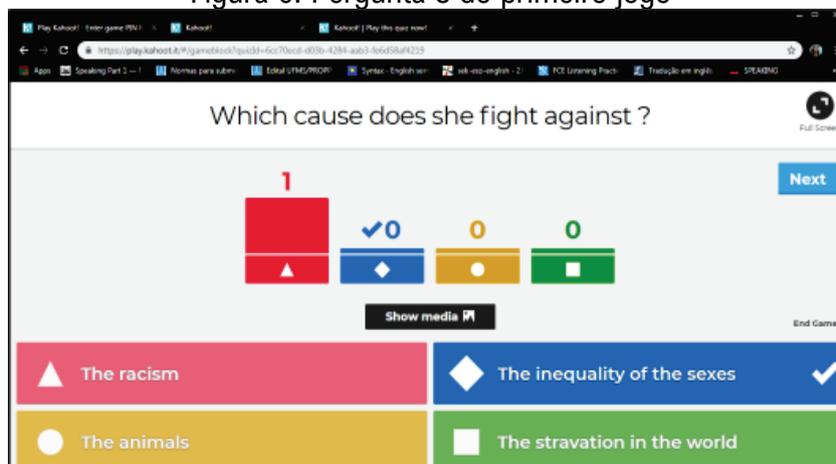


Figura 5: Pergunta 2 do primeiro jogo



Fonte: Plataforma Kahoot

Figura 6: Pergunta 3 do primeiro jogo



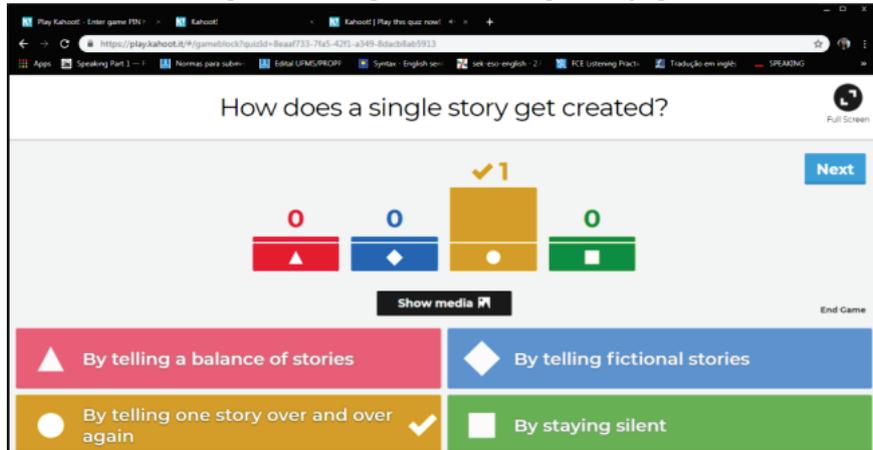
Fonte: Plataforma Kahoot

O segundo jogo, apesar de ser referente à palestra da escritora, possuía um caráter semelhante ao do jogo anterior. Por mais que a temática fosse pertinente, característica do contexto social de muitos alunos, pois trata de estereótipos construídos na sociedade, que a autora chama de histórias únicas, e como seus perigos afetam as pessoas que são estereotipadas, o jogo é baseado em respostas pré-determinadas como certas. Além de dois outros fatores: primeiro que muitas perguntas,

como é possível observar nas imagens seguintes, poderiam ter mais de uma resposta, a ser justificada por meio de argumentação, tendo em vista o contexto de cada aluno, mas, elas se limitam a decodificação de sentenças, ou seja, em decodificar a mensagem exibida no vídeo de Adichie; segundo que os alunos não poderiam responder as perguntas com a exatidão exigida sem assistir ao vídeo, mas poderiam refletir e questionar sobre a temática, mesmo sem vê-lo.

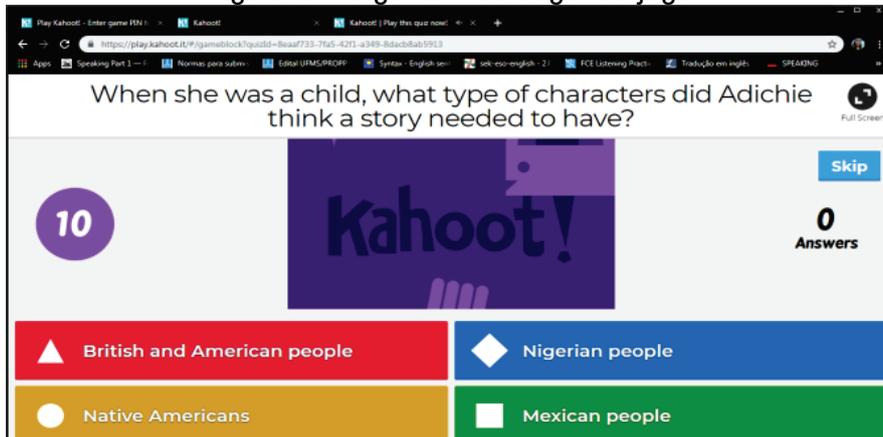


Figura 7: Pergunta 1 do segundo jogo



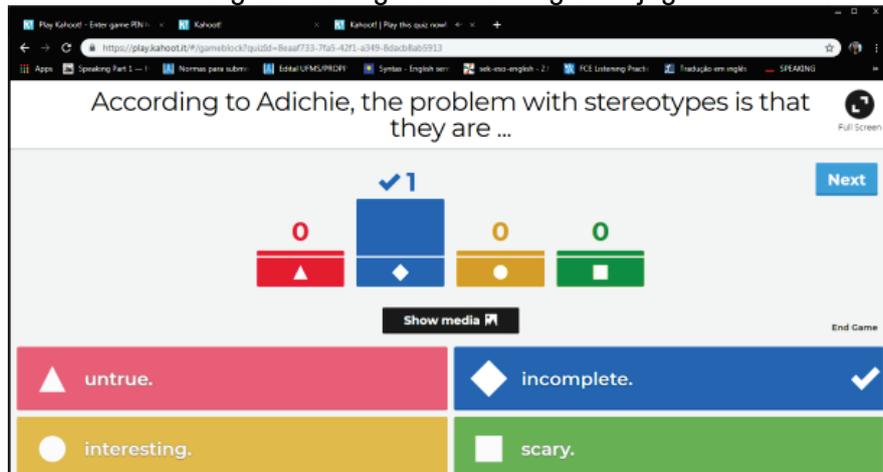
Fonte: Plataforma Kahoot

Figura 8: Pergunta 2 do segundo jogo



Fonte: Plataforma Kahoot

Figura 9: Pergunta 3 do segundo jogo



Fonte: Plataforma Kahoot



Dessa forma, a plataforma, dentro dos propiciamentos (PAIVA, 2009) da ferramenta *Quiz*, sem mecanismos externos, não garante a promoção do letramento crítico que, para Luke (2012) combina aspectos sociais, políticos e culturais na construção dos textos, além de “no caso da aprendizagem de uma língua estrangeira, entendo que uma forma de propiciamento que tem grande impacto no processo de aquisição é a relação do aprendiz com essa língua, ou seja, como ele percebe essa língua e como usa essa língua” (PAIVA, 2009, s/p). Se a relação do aprendiz se limita à estrutura da língua em um ambiente de engajamento e ludicidade, os aspectos sociais e políticos dessa aprendizagem ficam em segundo plano.

Tal fator é ressaltado na criação de ambientes baseados em games, para finalidade de não games, característicos da gamificação (ALVES, 2015), ambiente que ressalta o ensino baseado somente na decodificação de mensagem que, atrelada à ansia contemporânea pela tecnologia digital em sala de aula, permite que as escolas de idioma se destaquem e se disseminem (FORTES, 2013), fazendo da língua inglesa a língua da globalização (KUMARAVADIVELU, 2006), funcionando por si só, não como instrumento ideológico e ferramenta de ressignificação (JANKS, 2013) para o letramento crítico.

CONCLUSÃO

Os propiciamentos dos dois jogos, por si só, são limitados para o desenvolvimento do letramento crítico, pois, apesar de a temática tender a isso, eles são, ainda, restritos a tradução e interpretação lexical de sentenças. Essas limitações (perguntas fechadas e respostas preestabelecidas como corretas ou incorretas) dos jogos “reforçam o aspecto mercadológico do ensino de língua inglesa, enquanto ferramenta tecnológica propiciada pela globalização, nos termos da gamificação de

ambientes de aprendizagem” (PEDRO; BIONDO, 2019, p. 83).

Então, levando em conta as discussões levantadas neste trabalho, pensou-se na pertinência de olhar para as práticas de ensino de língua inglesa, em um contexto de globalização, como um instrumento para ressaltar discursos de poder, mas também como meio de promover debates e criticidade dos alunos frente às sociedades vigentes na contemporaneidade que, somados às tecnologias digitais ou à criação de ambientes gamificados, vão depender do uso que se faz desses instrumentos em sala de aula, ou seja, para ressaltar o aspecto mercadológico do ensino de língua inglesa ou para permitir que o aluno entenda o ambiente de ensino e aprendizagem em que está inserido.

Tais aspectos evidenciam a importância do olhar direcionado ao papel das ferramentas digitais na aprendizagem de língua inglesa e como isso ressalta uma ideia de ensino de línguas específica. Dessa forma, é pertinente a continuidade das pesquisas sobre o aspecto mercadológico assumido pelo ensino de língua inglesa, sobre as plataformas digitais e a sua relação com os ambientes globalizados, característicos da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BOTTENTUIT JR, J. B. O **aplicativo kahoot na educação**: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/53672502/selection.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1522199471&Signature=H9E4Z4CVb1o6h4%2F4k77vWGueRyY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_APLI_CATIVO_KAHOOT_NA_EDUCACAO_VERIFICA.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.



FARDO, M. L. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem.** Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629>. Acesso em: 1º set. 2019.

FORTES, L. A lingual inglesa no acontecimento do “ensino bilíngue”: memória, currículo e políticas de línguas. In: VI Seminário de estudos em análise do discurso 1983-2013 – Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença. **Anais do VI SEAD.** Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013, p. s/p.

GAZOTTI-VALLIM, M. A.; GOMES, S. T.; FISCHER, C. R. Vivenciando Inglês com *kahoot*. São Paulo: **The ESPECIALIST.** 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32223/22258>. Acesso em: 10 abr. 2018.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, University of the Witwatersrand, South Africa, vol. 4, No. 2, p. 225-242, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-147.

LUKE, A. Critical approaches to literacy. **Encyclopedia of Language and Education**, University of Queensland, Australia, vol. 2, p. 143-151, 1997.

LUKE, A. Critical Literacy: Foundational Notes. **Theory Into Practice**, The College of Education and Human Ecology, Australia, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MCLOUGHLIN, C.; LEE, M. J.W. **Social software and participatory learning:** Pedagogical choices with technology

affordances in the Web 2.0 era. Singapore: Ascilite, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (org.). **Formação de professores de línguas: expandindo perspectivas.** São Paulo: Paco Editorial, 2011.

PAIVA, V.L.M.O. **Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa.** Disponível em: <http://www.veramenezes.com/affordance.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

PEDRO, I.M.; BIONDO, F. LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: uma análise discursiva da plataforma *kahoot*. In: FLORES, G. B.; GALLO, S. M. L. *et al* (Orgs.). **Discurso, cultura e mídia: pesquisas em rede.** Rio Grande do Sul: Oliveira Books, 2019. p. 62-85. *E-book*

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

PEDRO, I. M. Letramento Crítico na plataforma *Kahoot*: A ferramenta *quiz*. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 52-63, 2020.



ASPECTOS COGNITIVOS DA METONÍMIA E SUA RELAÇÃO COM NOMES PRÓPRIOS

Tania Mara Miyashiro Sasaki

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS)

RESUMO

Muitas e variadas questões instigam um estudo mais aprofundado acerca do uso das palavras, ou seja, das unidades lexicais, pelos falantes da língua em diferentes situações de comunicação, pois elas podem manifestar significados distintos e um dos recursos utilizados para isso são os mecanismos cognitivos para a nomeação, mais especificamente a metonímia conceptual. Nomes próprios também representam uma fonte reveladora de fatores culturais, históricos e políticos relacionados a um grupo social em uma determinada época pela sua intrínseca relação com o léxico geral da língua. Estabelecendo uma correlação entre aspectos cognitivos e pragmáticos da metonímia, este trabalho discute resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento que tem como objeto de estudo a geração de nomes próprios. A proposta aqui apresentada examina, a partir de uma amostra aleatória de cinco nomes próprios de operações policiais, a visão da metonímia como recurso que transpõe a figura de linguagem e alcança o status de fenômeno cognitivo pelo uso pragmático na constituição dos nomes próprios. Tem-se, pois, como objetivo, discutir princípios reguladores constituintes da atuação desse mecanismo cognitivo e oferecer uma perspectiva de abordagem dos aspectos cognitivos subjacentes à nomeação de operações policiais. O estudo fundamenta-se na Linguística Cognitiva, a partir do norte teórico proposto por Lakoff e Johnson (1980); Lakoff (1987); Silva (1997); Radden e Kovecses (2007).

Palavras-chaves: nomes próprios; metonímia conceptual; Linguística Cognitiva; operações policiais.

ABSTRACT

Many and different issues prompt a deeper study on the use of words, that is, on the lexical units, by speakers in different communicative situations since they can manifest different meanings. One of the resources used is the cognitive mechanisms for naming, more specifically, the conceptual metonymy. Proper names also represent a revealing source of cultural, historical and political factors of a specific social group at a specific time for its intrinsic relation to the general lexicon of a language. Correlating cognitive and pragmatic aspects of metonymy, this study discusses partial data from an ongoing research, which has the creation of proper names as the object of study. The investigation presents, from a random sample of five proper names of police operations, the view of metonymy as a resource that transposes the figure of language and reaches the cognitive phenomenon status for its pragmatic use in the constitution of proper names. The goal is to discuss the regulatory principles that constitute the cognitive mechanism performance and to offer a perspective on the cognitive aspects underlying the naming of police operations. The study is based on Cognitive Linguistics, from the theoretical foundation by Lakoff e Johnson (1980); Lakoff (1987); Silva (1997); Radden e Kovecses (2007).

Keywords: proper names; conceptual metonymy; Cognitive Linguistics; police operations.

Tania Mara Miyashiro Sasaki é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS).
E-mail: tania.mms@hotmail.com



INTRODUÇÃO

Estudar os diferentes tipos de linguagens como fontes de conhecimento de um grupo social é também desvelar o caminhar histórico desse grupo, pois suas marcas são presentes e também passíveis de serem reveladas pelos diferentes elementos constituintes de seu cotidiano. Nesse sentido, considerar a palavra em sua expressão escrita e falada como uma das formas de linguagem representa uma das possibilidades de leitura da trajetória dos grupos sociais.

Segundo Lara (2006, p. 213), “a palavra tem um papel fundamental na percepção e na reflexão social acerca das línguas devido à sua característica central de nomear objetos, ações e relações”. Essa importância da palavra, também já foi enfatizada por Biderman (1998), ao argumentar que as entidades da realidade podem ser nomeadas e identificadas a partir delas o que dá origem a um universo significativo que se revela pela linguagem.

É fato que o homem possui a necessidade de nomear a sua realidade, pois haveria apenas um mundo caótico se não houvesse os nomes das pessoas e das coisas. Por conta dessa relevância em nossa sociedade, os nomes próprios são abordados por diferentes campos da ciência, como a Filosofia, a Psicologia, a História, a Linguística, revelando-se como um tema que sempre instigou a curiosidade do homem, seja pela etimologia, seja pela criatividade ou pela motivação. Portanto, nomes próprios também se constituem como uma fonte reveladora de fatores culturais, históricos, políticos e linguísticos de um grupo social em uma determinada época pela sua intrínseca relação com o léxico geral da língua.

Entende-se, assim, que os pesquisadores na área da Linguística devem estar atentos às questões que afetam o uso das unidades lexicais, pelos falantes da língua em diferentes situações de comunicação, com especial relevância para a questão do significado.

Seguindo, pois, o posicionamento acerca da força das unidades lexicais em seus usos e sentidos, o foco deste estudo é a ampliação de sentidos das palavras e seu uso como nomes próprios; mais especificamente, sobre as unidades lexicais constituídas por um processo cognitivo, a metonímia conceptual, manifestadas como nomes próprios de operações policiais. Estabelecendo-se uma correlação entre aspectos cognitivos e pragmáticos da metonímia, o objetivo deste trabalho é discutir princípios reguladores constituintes da atuação desse mecanismo cognitivo e proporcionar uma perspectiva dos aspectos cognitivos subjacentes à nomeação de operações policiais.

Este estudo faz parte da tese de Doutorado em desenvolvimento e se propõe a discutir a visão da metonímia como recurso que transpõe a figura de linguagem e alcança o status de fenômeno cognitivo pelo seu uso pragmático na constituição dos nomes próprios. Foram selecionados alguns nomes das operações da Polícia Federal que foram desencadeadas no ano de 2018, cujas informações estão disponibilizadas no site oficial da Polícia Federal - Ministério da Justiça e Segurança Pública, no campo Agência de Notícias, em que são descritas todas as operações policiais no Brasil.

A análise dos aspectos semânticos dos nomes próprios aqui apresentada baseia-se no papel da metáfora e da metonímia conceptual propostas por Lakoff e Johnson (1980) e Lakoff (1987). Segundo Geeraerts (2010), a perspectiva da metáfora como um fenômeno cognitivo deve ser analisada pelo mapeamento entre os dois domínios numa relação de similaridade, embasada nas experiências. Já a metonímia conceptual oferece a visão que permite que se pense sobre uma coisa em termos de relação de contiguidade com outra coisa, formando padrões que se aplicam em mais de um item lexical individual e estrutura os pensamentos, as atitudes e as ações.



Para esta proposta, o norte teórico da discussão fundamenta-se na Linguística Cognitiva, abordagem da linguagem que parte do pressuposto de que as unidades e as estruturas da linguagem não são estudadas como se fossem entidades autônomas, mas como manifestações de capacidades cognitivas. Geerarts (2010), assim descreve as ideias principais da concepção de linguagem pelo ponto de vista cognitivo: a crença na flexibilidade pragmática e contextual do significado, a convicção de que o significado é um fenômeno cognitivo que excede os limites da palavra e de que o significado envolve a perspectivização.

Neste trabalho, são discutidos alguns princípios reguladores essenciais para a compreensão da interconexão da metonímia conceptual com os nomes próprios. O *corpus* deste trabalho é uma amostra de cinco nomes de operações policiais desencadeadas no ano de 2018 e disponibilizadas no site oficial da Polícia Federal do Brasil. Para tanto, a hipótese de corporificação e experiencialismo, como também a perspectivização conceptual, são os pilares para a constituição e configuração do Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) que estão subjacentes aos nomes próprios das operações policiais.

1 LINGUÍSTICA COGNITIVA

Resgatando duas correntes antecessoras à Linguística Cognitiva, Silva (1997) descreve sumariamente o Estruturalismo e o Gerativismo. A primeira corrente, o Estruturalismo, concebe a linguagem como um sistema que se basta por si mesmo e desconsidera os aspectos extralinguísticos, enquanto o Gerativismo defende que a faculdade da linguagem é um componente autônomo da mente e sua investigação é sobre como essa faculdade mental é adquirida. O módulo cognitivo da linguagem independe de outros módulos cognitivos, como a percepção,

por exemplo. O paradigma científico da Linguística Cognitiva rejeita os princípios de autonomia da linguagem e da perspectiva modelar de cognição, pois seu interesse é pelo conhecimento que se adquire por meio da linguagem e investiga sua contribuição para o conhecimento do mundo.

De acordo com Geeraerts e Cuyckens (2007), o Gerativismo e a Linguística Cognitiva concordam que o conhecimento existe em função da representação mental, cujo papel é o de mediar a relação epistemológica entre o sujeito e o objeto. Como a linguagem natural é o objeto da relação epistemológica, o foco do Gerativismo é o conhecimento da linguagem, ou seja, o estudo das estruturas mentais constitutivas para o conhecimento e sua aquisição, enquanto a Linguística Cognitiva, tem o conhecimento de mundo como foco e investiga como a linguagem natural contribui para esse conhecimento.

As características fundamentais da Linguística Cognitiva, segundo Geeraerts e Cuyckens (2007, p. 7, tradução nossa), podem ser assim classificadas e explicadas:

[...] A primazia da semântica na análise linguística, a natureza enciclopédica do significado linguístico e a natureza perspectivadora da significação linguística. A primeira característica afirma meramente que a função básica da linguagem envolve significado. As outras duas características especificam a natureza do fenômeno semântico em questão. A *primazia da semântica* na análise linguística acontece de forma direta pela perspectiva cognitiva: se a função primária é a categorização, então o significado deve ser o fenômeno linguístico primário. A *natureza enciclopédica do significado linguístico* segue a função categorial da linguagem: se a linguagem é um sistema para a categorização do mundo, não há necessidade de se postular um nível sistêmico ou estrutural do significado linguístico que é diferente do nível de onde o conhecimento de mundo é associado com as



formas linguísticas. A *natureza perspectivadora do significado linguístico* implica que o mundo não é refletido objetivamente na linguagem: a função de categorização da linguagem impõe uma estrutura do mundo ao invés de apenas refletir a realidade objetiva. Especificamente, a linguagem é uma forma de organizar o conhecimento que reflete as necessidades, interesses e as experiências dos indivíduos e das culturas [...]¹

Como em outras ciências cognitivas, assume-se que a interação dos indivíduos com o mundo é mediada pelas estruturas mentais; no caso da Linguística Cognitiva, a estrutura pela qual se ocupa é a linguagem. Silva (1997) explica que é por meio da análise sistemática da estrutura e do uso linguístico que a Linguística Cognitiva encontra os conteúdos da cognição humana que justificam a realidade psicológica dos conteúdos da mente, estes que são expressos pela linguagem. As investigações cognitivas da linguagem põem em voga as correspondências entre o pensamento conceptual, a experiência corporificada e a estrutura linguística e, conseqüentemente, os conteúdos reais da cognição.

Assim, em oposição a essas duas correntes dominantes anteriormente mencionadas, a Linguística Cognitiva emerge no final da década de 70 e início da de 80 do século XX, explicada como

¹ [...] The primacy of semantics in linguistics analysis, the encyclopedic nature of linguistic meaning, and the perspectival nature of linguistic meaning. The first characteristic merely states that the basic function of language involves meaning; the other two characteristics specify the nature of the semantic phenomena in question. The *primacy of semantics* in linguistics analysis follows in a straightforward fashion from the cognitive perspective itself: if the primary function of language is categorization, then meaning must be the primary linguistic phenomenon. The *encyclopedic nature of linguistic meaning* follows from the categorial function of language: if language is a system for the categorization of the world, there is no need to postulate a systemic or structural level of linguistic meaning that is different from

[...] uma abordagem da linguagem perspectivada como meio de conhecimento e em conexão com a experiência do mundo. As unidades e as estruturas da linguagem são estudadas, não como se fossem entidades autônomas, mas como manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios da categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual. (SILVA, 1997, p.59)

Sumariamente, as ideias principais da concepção cognitiva da linguagem consistem “na crença da flexibilidade pragmática e contextual do significado, a convicção de que o significado é um fenômeno linguístico que excede as fronteiras da palavra e o princípio de que o significado envolve perspectivação” (GEERAERTS, 2010, p. 203, tradução nossa).²

2 METÁFORAS E METONÍMIAS PELO VIÉS TRADICIONAL

Tradicionalmente, assim como as metáforas, as metonímias são consideradas figuras de estilo com função retórica e de ornamentação da linguagem. Além desse contexto, considerando o campo da Linguística Cognitiva, “os mesmos princípios metonímicos que relacionam diferentes sentidos de uma palavra servem para criar e trazer de volta novos

the level where world knowledge is associated with linguistic forms. The *perspectival nature of linguistic meaning* implies that the world is not objectively reflected in the language: the categorization function of the language imposes a structure on the world rather than just mirroring objective reality. Specifically, language is a way of organizing knowledge that reflects the needs, interests, and experiences of individuals and cultures [...]”.

² “A belief in the contextual, pragmatic flexibility of meaning, the conviction that meaning is a cognitive phenomenon that exceeds the boundaries of the word, and the principle that meaning involves perspectiveation”.



significados no uso real da linguagem” (PANTHER; THORNBURG, 2007, p. 236).

O conhecimento tradicional acerca das metáforas e das metonímias remetem às figuras de linguagem, que são usadas para comunicar com maior expressividade, pois as palavras são usadas de forma mais criativa e original. A metáfora proporciona o uso de um termo por outro, levando-se em conta a semelhança entre ambos. Nessa relação de substituição pela semelhança, são exemplos: *o tempo voa, ela é uma flor*. Já a metonímia proporciona maior expressão pela contiguidade das palavras, quando ocorre a evocação de um termo que represente um outro, como por exemplo: *estou lendo Machado de Assis; respeite os cabelos brancos*.

Então, pode-se pensar que metáfora e metonímia sejam uma questão de uso de palavras como recursos estilísticos e retóricos para se potencializar a expressividade. Entretanto, a Linguística Cognitiva abre outra perspectiva de interpretação desse fenômeno. A visão é de que as metáforas e metonímias vão além da função de funcionar como figuras de linguagem, pois adquirem um status de fenômeno cognitivo em seu tratamento. Essas metáforas e metonímias, numa perspectiva cognitiva, são consideradas fenômenos conceptuais. Isso quer dizer que os conceitos que se têm sobre a realidade são resultados da experiência e do conhecimento individual já existentes em interação com o contexto social, histórico e cultural no qual um indivíduo está inserido.

3 METONÍMIA CONCEPTUAL E NOMES PRÓPRIOS DAS OPERAÇÕES POLICIAIS

Lakoff e Johnson (1980) argumentam que a metonímia conceptual se baseia na relação de contiguidade com a função referencial ao usar uma entidade para se referir a outra que com ela tenha relação. Além da função referencial, possui também o papel de proporcionar a

compreensão, pois, a partir de um todo, utiliza-se a parte de maior destaque para determinar especificamente o aspecto que se pretende focar. Por exemplo, escolhe-se uma parte do todo que represente uma pessoa cuja característica principal é a inteligência, com a qual relaciona-se a cabeça. Então, é comum a expressão *precisamos das melhores cabeças*, que quer dizer que o requisito *inteligência* é a necessidade em questão.

Panther e Thornburg (2007) apontam algumas visões propostas por Lakoff e Johnson (1980) acerca da metonímia. Esses autores consideram a metonímia como fenômeno conceptual que ocorre dentro de um mesmo domínio cognitivo, diferenciando-se da metáfora com ocorrência em um domínio conceptual sobre outro. Apresentam a definição da metonímia de Croft (1993, apud PANTHER; THORNBURG, 2007, p. 239) como “um processo de destaque de domínio, já que a metonímia transforma em primordial um domínio que é secundário pelo seu significado literal”. Já na perspectiva de Langacker (1987, apud PANTHER; THORNBURG, 2007), o significado de uma expressão é determinado a partir de um fundo com domínios sobrepostos que serve como uma base contra a qual traça-se o perfil do significado de uma expressão. Radden e Kovecses (2007), por sua vez, definem a metonímia como um processo cognitivo que acontece dentro de um mesmo modelo cognitivo, no qual uma entidade conceptual funciona como um veículo que fornece acesso a outra entidade.

O ponto de convergência entre essas visões citadas sobre a metonímia é o processo cognitivo que ocorre dentro de um domínio matriz que conecta o conteúdo fonte ao menos acessível, o conteúdo alvo. A conexão entre a fonte e o alvo é ligada pela contiguidade conceptual; assim, dada essa proximidade de conceptualização, representadas linguisticamente pelos conceitos léxicos, ocorre a metonímia conceptual.



Panther e Thornburg (2007, p. 240) esclarecem que um critério necessário à metonímia conceptual é a contingência da relação entre a fonte e o alvo metonímicos. Esse critério implica que as metonímias se tornem restritas a determinadas situações, pois estão baseadas em semelhanças conceptuais circunstanciais. O exemplo usado para esse conceito é o contexto de um hospital onde uma enfermeira diz: *a úlcera do quarto 506 precisa de uma dieta especial*. Observa-se a relação contingente entre *a úlcera do quarto 506* e *o paciente com uma úlcera do quarto 506*.

Uma propriedade da metonímia para a qual Panther e Thornburg (2007, p. 242) chamam atenção é para o destaque dado ao conteúdo alvo e o plano de fundo que se põe sobre o conteúdo fonte. No exemplo anterior, *a úlcera do quarto 506*, o destaque do contexto efetuado pela metonímia é o paciente que sofre de úlcera. Entretanto, no exemplo *Maria construiu uma garagem*, a ideia sobre *Maria* não tem o mesmo efeito de destaque, pois *Maria* pode ser entendido como *os trabalhadores que Maria contratou* ou *a própria Maria*. Essa propriedade de destaque proposta pelos autores é explicada pela força de uma ligação metonímica, que depende da distância conceptual entre a fonte e o alvo e da saliência da fonte

As funções metonímicas conceptuais, similares às metáforas conceptuais, funcionam ativamente em nossa cultura e seu embasamento ocorre também a partir da experiência. Um ponto diferencial entre a metáfora e metonímia é que a fundamentação dos conceitos metonímicos se mostra mais óbvia por envolver associações diretas físicas e causais.

Como explanado por Lakoff e Johnson (1980, p.39), outro ponto de semelhança com as metáforas conceptuais é a sistematicidade que as metonímias conceptuais também seguem, pois não são ocorrências arbitrárias e fazem parte do cotidiano pelos exemplos representativos existentes em cada cultura. Quando nos deparamos com exemplos de conceitos metonímicos gerais, percebemos que estes organizam e afetam nossos pensamentos e ações.

Geeraerts (2010, p. 214) assim descreve os quatro pontos de semelhanças que Lakoff e Johnson (1980) enfatizam acerca das metáforas e metonímias e que lhes dão o estatuto de conceptual e não de puramente linguístico:

[...] Em primeiro lugar, os conceitos metonímicos permitem que se pense sobre uma determinada coisa em termos de relação com outra coisa. Desta forma, pode-se distinguir a fonte e o alvo na descrição da metonímia, assim como nas metáforas. Em segundo lugar, as metonímias são sistemáticas, pois essas formam padrões que se aplicam em mais de um item lexical. Em terceiro lugar, as metonímias conceptuais estruturam não somente nossa linguagem, como também nossos pensamentos, atitudes e ações. [...] Em quarto lugar, os conceitos metonímicos são embasados a partir da experiência. (GEERAERTS, 2010, p. 214, tradução nossa)³.

Resumindo as considerações realizadas pelos autores mencionados nesta seção, uma definição adequada da metonímia conceptual deve, pelo menos, integrar em sua composição, a noção de que se trata de um processo conceptual no qual o conteúdo fonte dá acesso ao conteúdo alvo num mesmo domínio

³ “[...] In the first place, metonymic concepts allow us to think of one thing in terms of its relation to something else. In that sense, we can distinguish a source and target in the description of metonymy just as we can for metaphors. In the second place, metonymies are systematic in the sense that they form patterns that apply

to more than just an individual lexical item. In the third place, metonymic concepts structure not just the language, but also user’s thoughts, attitudes, and actions. [...] In the fourth place, metonymic concepts are grounded in experience”.



cognitivo regido por uma situação contingencial.

Na sequência, discutem-se os Modelos Cognitivos e Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados, que, para a Linguística Cognitiva, ocorre a caracterização das categorias linguísticas.

4 MODELOS COGNITIVOS E TEORIA DOS MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS

Para a constituição da significação e da estrutura de uma categoria linguística, considera-se que essa formação depende de certas estruturas de conhecimento sobre o domínio experiencial a que essa categoria está associada. Chama-se isso de modelo cognitivo, quando o conhecimento é individualmente partilhado, ou de modelo cultural, quando partilhado por um grupo social.

Silva (1997) alega que é no contexto desses modelos que se permite que as categorias linguísticas sejam devidamente caracterizadas. Os modelos cognitivos são ilimitados em suas possibilidades e podem associar-se em redes e com outros modelos. Por conseguinte, isso implica que, quando os modelos que envolvem determinada categoria são descritos, podem ser seletivos. Outra característica é que um ou mais modelos cognitivos estão envolvidos para qualquer ato de categorização, mesmo os relacionados às situações não muito familiares. Portanto, uma única categoria pode ter diferentes modelos cognitivos. Citando como exemplo, o modelo cognitivo de “mãe”, segundo Lakoff (1987), remete a vários domínios da experiência: genético, nutritivo, educacional, marital e genealógico.

A noção de *domínio* (domínio cognitivo) é explicada por Silva (1997, p.83), como “qualquer área de conhecimento que serve

como base de significação de uma unidade cognitiva que seja linguisticamente expressa”. Existem os domínios básicos, que representam a *experiência humana cognitivamente irreduzíveis*, como: o espaço, o tempo, a temperatura; e os domínios complexos, os quais são *caracterizáveis em relação aos domínios básicos*, como: bi-dimensional, depois, frio.

Assim em relação aos estudos acerca das estruturas das categorizações e dos efeitos prototípicos, Lakoff (1987) sustenta que o conhecimento é organizado por meio de estruturas chamadas de Modelos Cognitivos Idealizados (doravante MCIs). O autor defende que as estruturas das categorizações e os efeitos prototípicos são fenômenos originados desses modelos, portanto, são subprodutos dessa organização cognitiva complexa.

Por sua vez, Geeraerts (2010) destaca a relevância dos MCIs para a Semântica Cognitiva, pelo fato de que

nosso conhecimento da linguagem é intimamente relacionado com nosso conhecimento de mundo, e tal conhecimento assume a forma de modelos cognitivos: conjuntos estruturados de crenças e expectativas que direciona o processamento cognitivo, incluindo o uso da linguagem (GEERAERTS, 2010, p. 245, tradução nossa).⁴

Então, com a perspectiva de organização de estruturas acerca do conhecimento humano, os MCIs destacam três aspectos importantes dessas estruturas cognitivas: elas são idealizadas, são cognitivas e são modelos. McCauley (1987, p. 292, tradução nossa), por seu turno, define os MCIs da seguinte forma: “os modelos cognitivos idealizados são construtos mentais simplificados que organizam vários domínios da experiência

⁴ “Our knowledge of language is intimately related to our knowledge of the world, and that such knowledge of the world takes the form of cognitive models: structured sets

of beliefs and expectations that direct cognitive processing, including the use of language”.



humana, tanto as experiências práticas, quanto as teóricas”.⁵

Por meio da compreensão dos aspectos dos MCIs, obtém-se o melhor esclarecimento dos modelos propostos por Lakoff (1987). Segundo Geeraerts (2010, p. 245), os MCIs são chamados de *idealizados*, pois se configuram como abstrações do mundo real. A complexidade da realidade não é capturada por inteiro, mas pelos MCIs, que viabiliza uma matriz para se lidar com flexibilidade tal complexidade.

Com essa possibilidade, esses modelos simplificam o mundo. McCauley (1987) pondera que as estruturas são idealizadas pelo fato de que, num grande universo de estímulos que compõem cada contexto, a seleção acontece baseada na eficácia e significação, ou seja, escolhem-se aqueles que são mais eficazes e significantes nos domínios teóricos ou práticos. Ao se idealizar, deixa-se de enfatizar ou ignora-se uma outra gama de possibilidades pelo *ceteris paribus*, isto é, presume-se, implicitamente, relativa falta de importância das possibilidades que foram desconsideradas. Os MCIs definem uma série de chaves no ambiente em que conseguem determinar uma situação e a partir delas estabelecer expectativas de mudança e respostas apropriadas ao contexto.

Além de idealizados, os MCIs são *cognitivos*, já que dependem das habilidades imaginativas para se eleger um modelo para um determinado domínio. Dentre os vários membros de uma categoria, alguns são julgados como melhores exemplos dependendo do modelo que se aplica a uma situação particular. Os MCIs são modelos sobre o mundo, o que significa que a soma de todos esses modelos constitui a superestrutura do conhecimento humano acerca do mundo.

Para esclarecer como cada MCI estrutura o espaço mental, Lakoff (1987) toma o conceito de *frame* proposto por Fillmore (1982), exemplificado pela palavra *terça-feira*, que pode ser definida somente como relativo a um modelo idealizado que, por sua vez, inclui o ciclo natural definido pelo movimento do sol, que é a maneira padronizada de se caracterizar o fim de um dia e início do próximo. Perfaz um ciclo do calendário de sete dias, a semana. No modelo idealizado, a semana é entendida como um total de sete partes organizadas em uma sequência linear, em que cada parte é chamada de dia e o terceiro dia é *terça-feira*. Da mesma forma, o conceito de *fim de semana*, requer a noção de uma semana de cinco dias de trabalho seguidos de um descanso de dois dias, que é estabelecido pelo calendário de sete dias.

Conclui-se então que o modelo da *semana* é idealizado porque a semana de sete dias não existe objetivamente na natureza, sendo uma criação dos indivíduos que vivem sob o mesmo sistema cultural. Esse modelo, considerado “nosso modelo”, difere do sistema calendário balinês. Para a cultura balinesa, requer-se um MCI complexo que impõe estruturas de três semanas: uma semana de cinco dias, uma de seis dias e uma de sete dias.

Portanto, esse modelo idealizado não tem uma adequação muito precisa no mundo, por adaptar-se perfeitamente bem, não muito bem e não se adequar, dependendo das circunstâncias contextuais. Lakoff (1987, p. 71) esclarece que “quanto pior é o encaixe entre as condições do contexto do MCI e nosso conhecimento, menos apropriado é a aplicação do conceito. O resultado é uma variação (gradiência), que é um tipo simples de efeito prototípico”.

Retomando-se a questão da metonímia, nota-se que ela também estabelece alguns tipos

⁵ “Idealized cognitive models are simplified mental constructs that organize various domains of human experience, both practical and theoretical”.



de relações conceptuais operando dentro de um mesmo MCI. Entretanto, de acordo com Langacker (1993, apud RADDEN; KOVECSSES, 2007), a metonímia emerge somente quando a atenção do destinatário está voltada para o alvo intencionado. Isso quer dizer que, o alvo deve possuir uma singularidade que seja acessível. Dentro do MCI de *órgãos do corpo*, por exemplo, há uma relação entre o órgão e o sentido, como em *o cachorro tem um nariz bom*, que provoca uma metonímia.

Percebe-se que além das relações conceptuais, a metonímia possui uma função conciliadora entre dois fatores na organização do MCI: a necessidade de ser exata, para garantir o direcionamento para um alvo intencionado, e de se pensar e falar explicitamente sobre as entidades de maior saliência cognitiva.

Em linhas gerais, ligando os conceitos delineados nesta seção, é relevante considerar que todo efeito prototípico é resultado da aplicação de um MCI, que, portanto, está na base de todo conceito.

A seguir, são discutidos alguns princípios básicos presentes na metonímia conceptual e sua interface com os nomes próprios de operações policiais.

5 A RELAÇÃO DOS PRINCÍPIOS REGULADORES CONSTITUINTES NA METONÍMIA CONCEPTUAL E OS NOMES PRÓPRIOS

Neste trabalho tem-se como objetivo discutir princípios reguladores constituintes da metonímia conceptual e oferecer uma perspectiva dos aspectos cognitivos subjacentes à nomeação de operações policiais. Propõe-se uma discussão a partir da visão da metonímia como recurso que transpõe a figura de linguagem e alcança o status de fenômeno cognitivo por seu uso pragmático na constituição dos nomes próprios.

Para tanto, destaca-se a existência de aspectos cognitivos e pragmáticos da

metonímia configurados em forma de nomes próprios das operações policiais. A análise é focada em elementos julgados relevantes para a constituição da metonímia conceptual: corporificação, experiencialismo e perspectiva conceptual.

5.1 CORPORIFICAÇÃO E EXPERIENCIALISMO

A Linguística Cognitiva considera que o propósito principal da linguagem é comunicar-se e trocar experiências, o que implica a mudança da visão objetivista da descrição do mundo e a investigação da corporificação cognitiva, física e social que dá forma ao significado. Assim, o objeto de investigação da Linguística Cognitiva é a maneira sobre como a corporificação embasa nossas conceptualizações linguísticas.

O processo de conceptualização está diretamente ligado à corporificação, ou seja, a construção de conceitos provém de nossas diversas experiências que os falantes internalizam, categorizam e nomeiam. Segundo Rohrer (2007), a *hipótese da corporificação* sustenta que os sistemas linguístico e conceitual utilizados por um indivíduo são embasados na corporificação física, cognitiva e social que vivencia em sua comunidade. Acrescentando às bases da conexão entre experiencialismo e conceptualização, Lakoff e Johnson (1980) em suas pesquisas acerca da constituição dos domínios básicos da experiência, propõem a *gestalt experiencial*, que caracteriza o todo estruturado dentro das experiências humanas. Nessa perspectiva, os domínios de experiências são organizados como dimensões naturais, pois são experiências mais concretas que podem ser usadas metaforicamente para representar conceitos mais complexos. Segundo esses autores, os conceitos mais concretos, bases de onde as metáforas surgem, provêm de três fontes que, por sua vez, constituem-se como tipos naturais de habilidades adquiridas: a



experiência corporal; a interação com o ambiente físico e a interação com pessoas e com a cultura.

Lakoff (1987) caracterizou o *experientialismo* ou *realismo experiencial* como contraste à concepção filosófica que tinha a razão humana e a significação, isto é, a estrutura conceptual, como correspondentes à realidade objetiva, sem qualquer relação com as experiências reais. O termo emergente *experientialismo*, considera que a razão e o corpo formam apenas um organismo e reflete a ideia de que a razão se origina da experiência corpórea.

A noção de experiência é abrangente, incluindo todas as coisas que se constituem como experiências reais e potenciais dos organismos; tanto as individuais, quanto as coletivas. Além das experiências da percepção e dos movimentos motores, inclui-se também, e especialmente, a constituição do organismo adquirida geneticamente e a natureza de suas interações em seus ambientes sociais e físicos.

A conceptualização dos nomes das operações policiais *Peixe Mosquito*, *Curupira* e *Grapixo* são exemplos de nomeação sustentados pela hipótese da corporificação, como explanado por Rohrer (2007). O processo cognitivo que deu origem a esses nomes provém da corporificação física, cognitiva e sociocultural provinda da vivência dos indivíduos nomeadores em sua comunidade.

Na sequência, descreve-se o processo de conceptualização dos nomes próprios analisados para este trabalho, explicitados nos itens 1,2 e 3.

(1) O nome *Peixe Mosquito* surge de um contexto de crimes de fraudes nos pedidos de concessão de benefícios previdenciários, principalmente no seguro-defeso, uma assistência financeira temporária concedida aos pescadores. É caracterizado como tipo metonímico *participante saliente* pelo

evento inteiro, conceptualizado no MCI da pesca. A fonte é um tipo de peixe cujo principal alimento é a larva de mosquito e o alvo são as fraudes. Para atingir o alvo, ou seja, para se nomear a operação de investigação da fraude, o processo cognitivo metonímico utilizou-se do tipo de peixe como veículo, o participante mais saliente no MCI da pesca, para representar o alvo, que seriam os crimes de fraudes.

(2) O nome *Curupira* relaciona-se à corporificação advinda de sua interação com o meio sociocultural, pois refere-se a uma criatura do folclore brasileiro, conhecida por ser o protetor da fauna e da flora amazônica. Portanto, é uma metonímia do tipo *entidade* pelo *evento*. A fonte é uma figura folclórica e o alvo é a caça e pesca ilegal dentro do MCI da caça e pesca.

(3) *Grapixo* exemplifica a visão experientialista proposta por Lakoff (1987). É possível a compreensão da significação do nome como resultado do processo experiencial interativo entre as estruturas cognitivas e sensorio-motoras do organismo com o ambiente e com outras pessoas. A palavra *grapixo* significa uma mescla de grafite com pichação e foi usada como nome próprio para representar o contexto de crime de depredação e pichações em inúmeras edificações e monumentos urbanos, públicos e privados praticada por grupos compostos por jovens do sexo masculino, que disputam o reconhecimento e respeito entre seus pares. No MCI de uma cidade, têm-se como fontes: disputas e reconhecimento de grupos e o alvo:



deprecação de prédios. Pelo tipo da metonímia *meio* pela *ação*, compreende-se a atuação do ambiente físico e social para a conceptualização do significado.

Destacou-se a perspectiva experiencialista na construção e no desempenho do sistema linguístico. A seguir, discorre-se sobre a perspectivação conceptual na seção destinada à abordagem da faceta subjetiva do significado linguístico.

5.2 PERSPECTIVAÇÃO CONCEPTUAL

Dentre as características da Linguística Cognitiva, destaca-se uma fundamental acerca da semântica: o fato de ser cognitiva e, por isso, tornar-se um princípio que se reflete na perspectiva, na subjetividade ao se proceder a análise linguística. Os aspectos de análise das propriedades do *objeto* da conceptualização não são suficientes, pois envolvem necessariamente o *sujeito* dessa conceptualização.

Quando se trata da natureza perspectivadora da significação a partir de uma situação, Verhagen (2007) faz uso do termo *construal*, o que corresponderia à interpretação, à perspectivação conceptual. O autor explica que, em nível elementar, trata-se de uma característica da significação para todas as expressões linguísticas. Entretanto, a linguagem para descrever uma determinada situação pode ser interpretada de maneiras alternativas, a partir da perspectiva linguística cognitiva. O fenômeno de perspectivação conceptual impõe estruturas na conceptualização pelo fato de não se originar diretamente de um conteúdo.

Provindo da Psicologia da Gestalt, o conceito de percepção visual figura-fundo é introduzido na Linguística Cognitiva como uma das operações da perspectivação conceptual,

com seus reflexos linguísticos no campo lexical e gramatical. Um item lexical designa uma subestrutura que faz parte de uma estrutura maior (a base), que conseqüentemente implica que o conhecimento da estrutura maior é parte do conhecimento do significado desse item lexical. Verhagen (2007) exemplifica: quando se diz *a pata desse animal tem três dedos* é adequado, mas, o enunciado *o braço desse animal tem três dedos* soa muito estranho, e a proposição *este animal tem três dedos* já evoca um significado diferente.

Verhagen (2007) argumenta ainda que outra operação da perspectivação conceptual relacionada a objetos e a situações pode ser percebida em níveis diferentes de resolução. As categorias lexicais podem formar diferentes hierarquias taxinômicas que consistem em diferentes níveis de resolução. A atuação dessa operação é associada à lente de uma câmera que vai aumentando ou diminuindo a resolução para determinado aspecto ou objeto: quanto mais resolução, maior é a nitidez para os detalhes.

A perspectivação conceptual está presente no processo metonímico que ocorre na conceptualização dos nomes das operações *Yellow* e *Elemento 79*, como explicitado nos itens 4 e 5.

- (4) Para a construção do nome *Yellow*, no contexto do crime de atentado contra a segurança de transporte aéreo, a percepção visual de figura e fundo estabelece as estruturas de conceptualização. No MCI dos crimes sequenciados, o fundo é o ambiente físico de um aeroporto e a figura, um elemento marcante dentro dessa perspectiva, ambos que servem como fonte: cor amarela do veículo (carro da INFRAERO), que estabelece a relação de contigüidade com o alvo: o conjunto de ações criminosas. Assim, a



metonímia do tipo *característica saliente do participante* pelo evento inteiro constitui a subjacência do nome da operação.

- (5) O elemento 79, o ouro da tabela periódica, que, segundo Verhagen (2007), corresponde a um item lexical que faz parte de uma estrutura maior, implica que essa estrutura maior é parte do conhecimento do significado desse item lexical. A perspectivação conceptual do nome *Elemento 79* parte do sujeito ao nomear o evento utilizando-se de uma parte do conhecimento do significado de uma estrutura maior para se referir ao minério ouro. Dentro do MCI da extração do ouro, seu número atômico serve como veículo que se dirige ao alvo: contrabando e crime contra o meio ambiente, tendo em mente o contexto de comercialização e produção de forma ilegal. Desse processo cognitivo, a metonímia do tipo *palavras pelo conceito que elas expressam* embasa o nome próprio da operação policial.

Além da imposição de estruturas, a perspectivação conceptual pode também ser compreendida pela relação de similaridade, de conexão contingente saliente, de contraste ou de escala entre uma conceptualização e outra: metáfora, metonímia, negação e comparação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu uma das perspectivas de análise linguística, no caso, o exame dos nomes próprios segundo os parâmetros da Linguística Cognitiva. Foram abordados alguns dos principais aspectos que constituem a emergência da metonímia

conceptual que está subjacente à nomeação das operações policiais no Brasil.

Primeiramente, discutiu-se a abordagem da Linguística Cognitiva que oferece a visão da linguagem como meio de conhecimento conectado com a experiência de mundo. Em seguida, focalizou-se a metonímia conceptual, cujas funções de referência e de proporcionar a compreensão, desencadeiam o processo metonímico dentro dos Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs). Concluiu-se com as análises de nomes próprios de operações policiais sustentadas pelos princípios de corporificação, experiencialismo e perspectivação conceptual. Por meio das análises, demonstrou-se a relevância da compreensão desses elementos teóricos como constituintes do processo metonímico e as contribuições para a emergência dos nomes próprios.

Como já assinalado, os resultados aqui apresentados são um recorte do produto da tese de Doutorado em curso, e buscou demonstrar, por meio da comprovação que as metonímias conceptuais estão presentes na vida cotidiana, numa troca constante, que ora fornecem, ora retiram, dados linguísticos do meio social e cultural.

Assim, por meio do exame de cinco nomes próprios de operações policiais brasileiras, conclui-se que a metonímia pode transpor a figura de linguagem e alcançar o status de fenômeno cognitivo pelo uso pragmático na constituição dos nomes próprios.

REFERÊNCIAS

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da Palavra. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 2, p. 81-118, 1998.

BRASIL. Ministério da Justiça (2017). **Polícia Federal Notícias**. Disponível em: <http://www.pf.gov.br/agencia/noticias>. Acesso em: 20 abr. 2019.



GEERAERTS, Dirk. **Theories of lexical semantics**. New York: Oxford University Press, 2010.

GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert. **The Oxford handbook of Cognitive Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007.

LAKOFF, George. **Women, fire, and other dangerous things**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LANGACKER, Ronald W. Reference-point constructions. **Cognitive Linguistics**, v. 4, p. 1-38, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/cogl.1993.4.1.1>. Acesso em: 12 mar. 2019.

LARA, Luís Fernando. **Curso de Lexicologia**. 1ª ed. México: D.E.: El Colegio de México, 2006.

MCCAULEY, Robert. The role of theories in a theory of concepts. In: NEISSER, U. (ed.) **Concepts and conceptual development: ecological and intellectual factors in categorization**. New York: Cambridge University Press, 1987.

PANTHER, Klaus-Uwe; THORNBURG, Linda. Metonymy. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert. **The Oxford handbook of Cognitive Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007.

RADDEN, Gunter; KOVECSES Zoltán. Towards a theory of Metonymy. In: EVANS, Vyvyan; BERGEN, Benjamin; ZINKEN, Jorg. **The Cognitive Linguistics Reader**. London: Equinox, 2007, p. 335-359.

ROHRER, Tim. Embodiement and Experencialism. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert. **The Oxford handbook of Cognitive Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007.

SILVA, Augusto Soares. A linguística Cognitiva – uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. **Revista Portuguesa de Humanidades**, Braga, v. 1, n.2, p. 59-101, 1997.

VERHAGEN, Arie. Construal and Perspectivization. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert. **The Oxford handbook of Cognitive Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

SASAKI, T. M. M. Aspectos cognitivos da metonímia e sua relação com nomes próprios. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 64-76, 2020.



MANIFESTAÇÃO DA POLIDEZ/CORTESIA NA TOMADA DE DEPOIMENTO DO EX-PRESIDENTE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA NA 24ª FASE DA OPERAÇÃO LAVA JATO

Andre Luiz dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) / Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)

RESUMO

Nosso objetivo é apresentar/discutir os conceitos de cortesia e polidez baseados nos estudos de Goffman (1970), posteriormente retomados por Brown e Levinson (1978), e na proposta de cortesia defendida por Koch e Bentes (2008) para consequentemente evidenciar o emprego das estratégias de cortesia/polidez na tomada de depoimento, interação considerada oclusa à sociedade, como assinalam Andrade e Ostermann (2007). Para tanto, valemo-nos de um corpus constituído pelo depoimento prestado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao delegado da Polícia Federal durante a 24ª fase da Operação Lava Jato, divulgado pela imprensa naquela ocasião, disponibilizado no YouTube e transcrito conforme as normas postuladas por Preti (2003). Nosso aporte teórico tem embasamento nos princípios da Análise da Conversação em interface com a Linguística Forense. Os resultados parciais obtidos em nossa pesquisa apontam em uma direção contrária aos estudos anteriores sobre a tomada de depoimentos realizados por Van Dijk (2015). Para esse pesquisador, as estratégias de polidez e cortesia seriam praticamente ausentes devido ao ato discursivo ser “rigidamente controlado” e ocorrer “a ausência quase total de atos de discurso centrados na regulação das relações interpessoais”. Ou seja, em nossa análise, não só é possível ratificar o posicionamento de Imediato (2018, p. 79) de que o trabalho de face é uma condição da interação e, consequentemente, não poderia estar ausente na interação em estudo, mas também se valida como uma estratégia argumentativo-discursiva mobilizada pelos interactantes durante o depoimento pelo uso de inúmeros recursos linguísticos que expressam a manifestação da cortesia/polidez.

Palavras-chave: Linguística forense; Análise da conversação; Polidez.

ABSTRACT

Our objective is to present and discuss the concepts of courtesy and politeness based on the studies of Goffman (1970), taken up later by Brown and Levinson (1978), and the courtesy proposal defended by Koch and Bentes (2008) in the context of an interaction considered occluded to society, as pointed out by Andrade and Ostermann (2007) - the taking of testimony, since the manifestation of courtesy and politeness in this kind of interaction would be, in Van Dijk's view (2015, p.67), practically absent due to the “rigidly controlled” discursive act and “the almost total absence of speech acts centered on the regulation of interpersonal relations”. To this end, we use a corpus consisting of the testimony given by former President Luiz Inácio Lula da Silva to the Federal Police delegate during the 24th phase of Operation Lava Jato, released by the press at that time, made available on YouTube and transcribed according to the rules postulated by Preti (2003). Our theoretical basis is based on the principles of analysis of conversation in interface with forensic linguistics. The partial results from our studies point in the opposite direction to those postulated by Van Dijk (2015), since the speakers, in their testimony, mobilized innumerable linguistic resources in their speeches that express the manifestation of courtesy / politeness.

Keywords: Forensic Linguistic; Conversational Analysis; Politeness.

Andre Luiz dos Santos é discente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás.

E-mail: appleaulas@hotmail.com

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.



INTRODUÇÃO

Segundo Burgo e Araújo (2018, p. 189), nas audiências jurídicas, “o modo como os falantes fornecem as informações solicitadas é muito importante, já que suas vidas podem sofrer grandes mudanças no final de um processo”.

Partindo dessa premissa, buscamos analisar a tomada de depoimento, que, nas palavras de Romualdo (2003, p. 233), é “[...] na técnica jurídica considerada um meio de prova, a chamada prova testemunhal [...] sendo a mais comum no processo criminal”.

A respeito desse gênero textual, Andrade e Osterman (2007) a consideram uma interação oclusa à sociedade devido ao seu caráter confidencial – ou seja, raramente é publicizada.

Carapinhas (2010, p. 04), em seus estudos sobre a tomada de depoimentos, corrobora com os estudos anteriores realizados por Van Dijk (2015), uma vez que a pesquisadora também assinala “uma ausência quase total de atos discursivos centrados na regulação das relações interpessoais e a preterição das demonstrações de cortesia” na tomada de depoimento. No entanto, acreditamos que esse tipo de interação, devido às suas características, aflora nos participantes da situação de enunciação a necessidade de se preocuparem com a manutenção da face – conceito proposto por Goffman (1970), retomado e ampliado por Brown e Levinson (1978), pois, no contexto forense, tudo o que for dito pelos depoentes pode incriminá-los.

No *corpus* em análise, destacamos, ainda, que a necessidade de preservação da face do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva vai além do contexto imediato, isto é, o contexto forense (a possibilidade de se tornar réu/culpado), abarcando também a necessidade de evitar danos tanto à sua imagem pública quanto à imagem do Partido dos Trabalhadores (PT), que, naquele momento, estava envolvido em escândalos de corrupção que vinham à tona por

meio da Operação Lava Jato, considerada a maior investigação de corrupção e lavagem de dinheiro que já ocorreu em nosso país.

Em outras palavras, o ex-presidente Lula necessitava resguardar a sua face não somente perante as autoridades judiciais, mas também perante seus eleitores e apoiadores, principalmente diante de seus inimigos políticos e da mídia em geral, que, provavelmente, poderiam utilizar seus dizeres para arranhar ainda mais a sua face, desgastando-a diante da opinião pública.

O aporte teórico de nosso trabalho baseia-se nos preceitos da Análise da Conversação em interface com as articulações propostas pela Linguística Forense.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa está alicerçada no método empírico indutivo. Com base em Galembeck (1999, p. 111), o emprego deste método se deve às características que a língua falada apresenta, e são esses atributos que determinam o emprego dessa metodologia própria, uma vez que somente ela é capaz de dar conta das peculiaridades dessa modalidade de língua – a oralidade. Entre essas peculiaridades, podemos citar a fluidez, a falta de planejamento prévio, entre outros.

Ainda na visão de Galembeck (1999), o uso desse método está atrelado ao fato de que os fenômenos mais característicos da língua falada não correspondem “diretamente e imediatamente com as categorias do sistema linguístico (em sentido estrito) e sim com o contexto e a situação de enunciação e com as condições de produção do enunciado” (GALEMBECK, 1999, p. 111).

Ademais, esse estudioso da língua falada assevera que o emprego do método empírico indutivo não deve ser compreendido como:

[...] Recusa de formulações prévias de hipóteses e formalização de dados, [...] [...]



as hipóteses podem ser formuladas desde que correspondam a dados reais emergidos do *corpus* e a formalização deve ser vista como um meio para explicação dos fenômenos, e não um objetivo em si (GALEMBECK, 1999, p. 111).

Para a constituição do nosso *corpus*, utilizamos as tomadas de depoimento do ex-presidente Lula ao delegado da Polícia Federal durante a 24ª fase da Operação Lava Jato, transcrita segundo as normas estabelecidas por Preti (2003).

Vale lembrar que essa tomada de depoimento aconteceu na sede da Polícia Federal, no saguão do aeroporto de Guarulhos (SP). Nesse momento, o ex-presidente ainda não era considerado réu no processo; todavia, houve o emprego da condução coercitiva pela primeira vez – por meio da qual o ex-presidente foi obrigado a comparecer para prestar depoimento. O cenário político-econômico brasileiro nesse período estava bastante fragilizado e beirava o caos devido aos inúmeros protestos que ocorriam por todo o país, exigindo a saída da então presidenta Dilma Rousseff – afilhada política do ex-presidente Lula e, conseqüentemente, representante do PT. Acreditamos que esse breve histórico do momento da enunciação é de grande valia, pois o trabalho de face só pode ser compreendido dentro de uma dada situação de interação e levando em consideração o seu contexto.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1 PRESERVAÇÃO DAS FACES: FACE NEGATIVA E FACE POSITIVA

Segundo Koch e Bentes (2008, p. 25), “no campo de estudos da linguagem, a polidez tem sido associada intrinsecamente à noção de

face”. Segundo Pereira Barbosa (2018, p. 109), essa noção foi proposta inicialmente por Goffman (1970) com base no conceito de *ethos* retórico. E é nesse sentido que Pereira Barbosa (2018) considera a teoria de Goffman como “fortemente retórica em tratar das imagens que são construídas pelos autores nas interações face a face” (GOFFMAN, 1970, p. 110).

Como pontuam Brow e Levinson (1978, p. 6), a concepção de face é “[...] algo no qual há investimento emocional e que pode ser perdida, mantida ou intensificada e que tem que ser constantemente cuidada numa interação”. Em outras palavras, os falantes estão sempre num ringue, em que cada novo movimento linguageiro põe em jogo estratégias linguísticas a fim de evitar qualquer situação que coloque em risco sua face e a do seu interlocutor: é o constante trabalho de preservação das faces.

Brown e Levinson (1978) ampliam o conceito de face alicerçados nos trabalhos sobre cooperação, de Grice (1975), e propõem os conceitos de face positiva e de face negativa. Segundo Galembeck e Carvalho (1997, p. 156), a face positiva refere-se à “face que o locutor gostaria de preservar e ver preservada”; a face negativa, “ao território íntimo que não gostaria de ver invadido”.

Segundo Imediato (2018, p. 79), o trabalho de face deve ser visto simultaneamente como “uma condição da interação” e “processo que permite ao orador¹ construir a sua imagem para um auditório (e) está associado a expectativas e paixões que orientam a avaliação do orador e resultam em uma apreciação simpática ou empática sobre ele”. O pesquisador acrescenta que o trabalho de face é complexo e multidimensional, pois os interactantes necessitam:

[...] Saber bem onde se encontra[m], quem são seus parceiros (termo de Charaudeau), e

falante, seria mais apropriado para evidenciar um caráter mais ativo na troca comunicativa.

¹ Embora compartilhemos da visão desse pesquisador, gostaríamos de ressaltar que acreditamos que o emprego do termo falante, ao contrário de orador



a finalidade interacional; precisa[m] ajustar suas formas de dizer aos espaços de relação; estar atento[s] aos temas propostos/permitidos/interditos, assim como suas direções de problematização; suas formas de julgamento e, ainda, ao socioleto adequado (a boa maneira de falar nessa situação) (IMEDIATO, 2018, p. 81).

Ainda a esse respeito, Silva (1998, p. 112) assevera que “a manutenção da face, tanto a do falante como a do ouvinte, funciona como se fosse regras de trânsito da interação”; ou seja, qualquer movimento linguageiro predispõe os interactantes ao “rompimento de um equilíbrio preexistente entre as partes, ameaçando a autoimagem pública construída pelos participantes da interação”. Dessa maneira, podemos afirmar que, geralmente, os participantes assumem as duas faces da orientação, a “defensiva e a protetora”, e em ambas procuram empregar as estratégias de polidez.

Sobre estas, Fávero, Andrade e Aquino (1998, p. 8) advertem que “não podem ser entendidas de maneira estanque, já que é possível encontrar casos em que elas estejam combinadas, tornando-se difícil decidir qual delas foi utilizada em uma determinada interação”.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 81) critica os trabalhos desenvolvidos por Brown e Levinson (1978) quando assinala que eles “reduzem demais a polidez à sua forma negativa”². Ademais, destacamos que, segundo Koch e Bentes (2008, p. 26), o trabalho de Brown e Levinson “tem recebido importantes críticas, particularmente devido ao seu racionalismo e universalismo, e modelos alternativos têm sido propostos”.

² Esses pesquisadores “não consideram que alguns atos de fala também podem ser valorizantes, como por exemplo, o elogio e o agradecimento” (SANTOS, 2016, p. 44).

³ Fenômeno que afeta a imagem do locutor sem danificar diretamente a imagem do interlocutor.

2 POLIDEZ

A polidez não é vista como o único comportamento comunicativo que repercute na imagem social do interlocutor; existem outros elementos que também exercem efeitos sobre a imagem, como a cortesia ou autocortesia³ na perspectiva de Hernandez-Flores (2008). Em outras palavras, a polidez serve tanto para mitigar as ameaças à imagem como também para realçá-las. Para a pesquisadora, “[...] a polidez não é apenas entendida como atos comunicativos que surgem quando a face está ameaçada, mas como tendo uma função mais ampla, que inclui melhoria da face” (HERNANDEZ-FLORES, 2008, p. 683), mas também e principalmente como:

[...] Comportamento comunicativo que confirma a imagem social tanto do destinatário como do falante, visando obter um equilíbrio entre os desejos de imagens de ambos, e a busca de equilíbrio de imagens e é observada no nível dos atos comunicativos realizados durante a interação e tem o propósito de conseguir que essa seja satisfatória tanto comunicativa como socialmente.

Assim, a imagem social está diretamente relacionada com o papel⁴ desempenhado pelo interlocutor em dada situação de enunciação, como acentua Hernandez-Flores (2008).

Ainda na visão da pesquisadora, tanto o papel social como o conceito de face são definidos culturalmente; além disso, estão relacionados na construção identitária de cada interactante. Isso quer dizer que, para ela, o interlocutor “teria consciência de seu papel social e desejaria confirmar esse papel durante a interação e, ao realizar esse movimento, estaria confirmando o papel social e,

⁴ Papéis estes caracterizados socialmente e que, segundo Hernandez-Flores (2008), também estão relacionados tanto às características individuais de cada interlocutor quanto ao contexto e aos atos de fala enunciados durante a interação.



consequentemente, ratificando seu papel como falante” (HERNANDEZ-FLORES, 2008, p. 683). Ademais, “[...] a polidez e as atividades de imagem em geral são fenômenos que devem ser descritos especificamente de acordo com os contextos em que aparecem a fim de dar conta das estratégias usadas e suas consequências sociais e comunicativas na interação (HERNANDEZ-FLORES, 2008, p. 681).

Frente ao exposto, iniciaremos a seguir a análise da tomada de depoimento do ex-presidente Lula, evidenciando como as estratégias de polidez/cortesia desempenham dupla função perante as duas faces da orientação: a defensiva e a protetora,⁵ e acabam atuando como estratégias argumentativo-discursivas empregadas pelos atores sociais participantes da interação em estudo. Consequentemente, também evidenciaremos as atividades de imagem em geral que emergem do fazer jurídico, já que compreendemos o Direito como um fazer que se dá por meio das palavras e é por elas que os agentes do fazer jurídico no contexto forense se persuadem e se seduzem.⁶ Por conseguinte, eles põem em relevo o emprego da cortesia/polidez – trabalho de face – como estratégia de preservação da face e de conquista da audiência.

ANÁLISE DE DADOS

É importante salientar que “[...] a linguagem porta significados simbólicos e sociais [...] os falantes dão-se conta dessa dupla função simbólica da linguagem e valem-se disso para expressar e veicular significados sociais” (MENDES; OUSHIRO, 2012, p. 990). Não obstante, os interactantes têm de conquistar sua audiência e, por isso, precisam

empregar “uma série de estratégias argumentativas que visam a modificar o sistema de conhecimentos e crenças dos participantes da interação” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 1998, p. 1). Entre essas estratégias argumentativas, destacaremos o papel das estratégias de polidez/cortesia.

Antes de iniciarmos nossa análise, gostaríamos de enfatizar que, neste trabalho, não nos interessamos pelas ideologias políticas do agente político analisado, mas sim por suas estratégias languageiras.

No primeiro recorte, podemos observar uma peculiaridade do discurso em contexto forense: o interactante, ao dirigir sua palavra, não a dirige a um único interlocutor, não fala somente “ao outro”, como pontua Charaudeau (2016, p. 71), mas para diferentes/variados “outros” – como, por exemplo, ao juiz, ao júri e, nesse contexto específico, aos adversários e aos companheiros políticos, aos eleitores e à mídia – produzindo, consequentemente, múltiplos efeitos de sentido, como seduzir, persuadir, preservar a face e fazer política.

Por meio do enunciado em negrito, conseguimos perceber que o falante reconhece que seu dizer ultrapassará o espaço do contexto forense no qual a interação ocorre entre o depoente, o advogado de defesa e o delegado da Polícia Federal – quando o ex-presidente Lula afirma que seu depoimento servirá para “esclarecer as coisas para as pessoas”. Segundo nossa análise, essas “pessoas” não se referem aos interlocutores presentes na interação em contexto forense, mas aos interlocutores *in absentia*⁷ e, em especial, a seus eleitores e apoiadores, os quais, naquele momento, colocavam em cheque sua inocência

⁵ Termos empregados em estudos anteriores sobre o trabalho de face por Silva (1998, p. 12).

⁶ “Seduzir e persuadir” são compreendidos, neste texto, com base em Charaudeau (2016, p. 10).

⁷ Dentro da situação de interação analisada, entendemos por interlocutores *in absentia* todos aqueles que, não estando presentes no momento da interação, tiveram acesso a ela – a saber, a mídia, os eleitores, os apoiadores e os adversários políticos.



diante dos fatos apresentados pela justiça e expostos pela mídia.

Ademais, destacamos o emprego do marcador discursivo “sabe”, que tem como objetivo trazer o outro para o seu discurso e envolvê-lo de maneira polida e cortês, transformando-o em cúmplice do seu dizer. Ao lançar mão dessa estratégia, segundo Chafe (2001, p. 679), “o locutor sinaliza ao ouvinte que ele dirá algo que, de alguma maneira, já é esperado/ sabido”; isso funciona, nesse caso em especial, como uma maneira de construir/reforçar a imagem de que o depoente está aberto a responder a todas as questões solicitadas, a esclarecer quaisquer dúvidas, ou seja, tenta mostrar à sua audiência que tanto ele quanto seu adversário nessa situação de interação possuem os mesmos objetivos, qual seja, esclarecer os fatos.

R1:

É por que... **sabe** o que acontece tem muita coisa para contar... **se a gente não explicar para as pessoas...**

No próximo recorte, o depoente emprega o procedimento de autoelogio para construir, explicitamente, sua imagem positiva perante a audiência – ressalta suas próprias qualidades e, por conseguinte, constrói a imagem de que só está nessa posição (de depoente) porque está sendo perseguido e, conseqüentemente, injustiçado por falsas acusações. O motivo dessa injustiça seria o fato de que, durante seu mandato, teria conseguido distribuir melhor a renda e retirar milhares de pessoas da pobreza.

Em outras palavras, ao realizar essa enunciação, o ex-presidente Lula elege um adversário virtual e o apresenta como responsável pela situação de interação em análise (o depoimento); logo, as palavras de Charaudeau (2016, p. 93) corroboram nossa

análise de “construção de uma imagem de combatente que procura galvanizar suas tropas”. Essa estratégia de identificação da fonte do mal é efetivada por meio do autoelogio, sem mencionar explicitamente à sua audiência quem seria essa fonte, e pode ser considerada uma estratégia de preservação da face.

R2:

Eram pessoas que viviam na pobreza ganhavam menos do que... eu não sei... se eram dois ou um dólar por dia... e NÓS conseguimos fazer essa revolução fazendo com que chegasse um pouquinho de dinheiro na mão do pobre desse país...

Ainda nesse recorte, é possível observar o uso do pronome pessoal na primeira pessoa do plural, “nós”, conhecido como o “nós” majestoso – empregado, aqui, com o intuito de atenuar a ameaça à face que pode surgir de um autoelogio.

No próximo recorte, é possível observar o emprego da ironia, que, nas palavras de Cherubin (1989, p. 41), trata-se de uma figura de linguagem empregada para afirmar o oposto do que acreditamos ser verdade e com certa dose de sarcasmo. Isso ocorre por meio do vocativo “querido”, empregado pelo ex-presidente Lula para se dirigir ao seu interlocutor.

Essa estratégia é empregada com o intuito de provocar o adversário, aqui representado pela figura do delegado da Polícia Federal e, conseqüentemente, arranhar sua face. A nosso ver, essa ameaça à face ocorre de maneira cortês e polida, velada, não direta, e parece confirmar o dito popular “cortesia demais ofende”, como já pontuado nas pesquisas de Álvarez (2007).



R3:

Aí não sei querido...

Nos excertos a seguir, pretendemos evidenciar o uso de certos elementos linguísticos empregados pelo ex-presidente Lula com o intuito de preservar sua imagem – por exemplo, “eu não sei se...”, “eu sei que acho...”, “acho que”, “ não me lembro...”, “olha, se não me falha a memória”, “ eu penso... não sei se...”. Essas expressões linguísticas, conhecidas como modalizadores de certeza, são empregadas quando o locutor realiza “uma apreciação subjetiva de um objeto ou situação”, conforme asseveram Burgo, Ferreira e Storto (2011, p. 47); Nesse viés, o dono do dizer não pretende ou não quer se comprometer com o que proferiu e, assim, “estaria apenas arriscando uma afirmação da qual desconhece a verdade” (BURGO; FERREIRA; STORTO, 2011, p. 47).

R4:

... não me lembro deve ter sido...

R5:

Olha... se não me falha a memória...

R6:

Eu não sei se ela começou a exercer ...aí eu não tenho certeza...pode perguntar para ela...

R7:

Eu não conheço... mas sei que acho que é do... o meu filho... acho que do sócio dele...
G4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pudemos observar nos excertos analisados, os interlocutores empregam diversas estratégias de polidez/cortesia – elementos que compõem o trabalho de face, aqui visto como condição inerente da interação e como constituinte do “processo que permite ao falante construir sua imagem para seu interlocutor e estar associado às expectativas e paixões que orientam a avaliação do orador e resultam em uma apreciação subjetiva simpática ou empática sobre ele” como já assinalado nos estudos de Imediato (2018, p. 79). Assim, os interlocutores se servem das estratégias de polidez/cortesia como tática argumentativo-discursiva para persuadir/seduzir o auditório e também defender-se e proteger-se de ameaça à sua face/imagem pública.

Ainda no contexto forense analisado, acreditamos que o emprego das estratégias de polidez/cortesia emergiu não somente devido à preocupação com a situação de interação face a face, ou seja, com os interlocutores presentes no local da tomada de depoimento, mas principalmente com os interlocutores *in absentia* diante da possibilidade de o depoimento – gênero textual considerado ocluso à sociedade⁸ – tornar-se público, como, de fato, veio a ocorrer por meio do vazamento e da ampla divulgação pela mídia, assim como do seu emprego como prova criminal, que poderia transformar o depoente em réu durante o processo.

Por último, gostaríamos de asseverar as palavras de Charaudeau (2016, p. 20): “analisar o discurso não consiste apenas em repertoriar temas e pôr em evidência as ideias que se repetem”, é ir além e trazer à baila as estratégias argumentativo-discursivas empregadas pelos atores sociais participantes da situação de interação.

⁸ Termo empregado por Andrade e Ostermann (2007).



Assim, poderemos perceber todas as teias que se entre/tecem e inter/tecem nesse palco que é o Direito e o contexto Forense – que muitos ainda teimam em ver como espaços de uma linguagem transparente e de significado único, onde o foco ainda é a palavra escrita e de significado único, literal, onde ainda falta espaço, um olhar para o modo como as palavras são ditas ou silenciadas.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, A. **Cultura e cortesia**. 2007 (mimeo).
- ANDRADE, D. N. P.; OSTERMANN, A. C. O interrogatório policial no Brasil: a fala institucional permeada por marcas de conversa espontânea. **Caleidoscópio**, v. 5, n. 2, p. 92-104, maio/ago. 2007.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. C. **Politeness: some universals in language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- BURGO, V. H.; ARAÚJO, C. P. E. O princípio da cooperação em audiências judiciais: as máximas conversacionais em casos de violência contra mulheres. **Cadernos Discursivos**, v. 1, n. 1, p. 189-204, 2018.
- BURGO, V. H.; FERREIRA, E.; STORTO, L. Expressões e termos da língua falada sob a luz da análise do discurso. In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E.; STORTO, L. (Orgs). **Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias**. Curitiba: Editora CRV, 2011, p. 35-56.
- CARAPINHAS, C. A linguagem nos “bancos dos réus” – alguns aspectos da linguística jurídica. **Ciclo de Seminários do CELGA**, Coimbra, março de 2010.
- CHAFE, W. L. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OSLOM, D. R.; TORRANCE, N.; HILDAYARD, A. (Eds). **Literacy, language and learning: the nature and consequence of reading and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 105-23, 1985.
- CHARAUDEAU, P. **A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas**. Trad. Ângela M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2016.
- CHERUBIN, S. **Dicionário de figuras de linguagem**. São Paulo: Enio Matheus Guazell, 1989.
- FÁVERO, L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. Discurso e interação: a polidez nas entrevistas. **Atas do I Colóquio Internacional “A investigação do português em África, Ásia, América e Europa: balanço crítico e discussão do ponto atual das investigações”**. Berlim: [s. n.], 1998.
- GALEMBECK, P. T. Metodologia de Pesquisa do Português Falado. In: RODRIGUES, A. C. de S. *et al.* (Orgs.). **I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, p. 109-19, 1999.
- GALEMBECK, P. T.; CARVALHO, A. Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo. **Projeto Nunc São Paulo**, v.1, p. 830-48, 1997.
- GOFFMAN, E. **Ritual de la interacción**. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.
- HERNANDEZ-FLORES, N. Cortesía y otros tipos de actividades de imagen: significado comunicativo y social em um debate televisivo. **International Pragmatics Association**, p. 681-706, 2008.
- IMEDIATO, W. Face, imagens de si e posturas enunciativas. In: CUNHA, G. X.; OLIVEIRA, A. L. M. (Orgs.). **Múltiplas perspectivas do trabalho de face nos estudos da linguagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2018, p. 71-92.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**. Princípios e métodos. Trad.



Carlos Piovenzani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C. Aspectos da cortesia na interação face a face. In: PRETI, D. (Org.). **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008, p. 19-48 (Projetos Paralelos - NURC/SP; v. 9).

MENDES, R. B; OUSHIRO, L. O paulistano no mapa sociolinguístico brasileiro. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 3, p. 973-1001, 2012.

OLIVEIRA, J. A. Polidez, a virtude do simulacro. **Uniletras**, n. 21, dez. 1999, p. 1-7.

PEREIRA BARBOSA, R. S. Inter(faces): uma releitura retórico-problematológica da relação entre *ethos* e face em um discurso político. In: CUNHA, G. X.; OLIVEIRA, A. L. M. (Orgs.). **Múltiplas perspectivas do trabalho de face nos estudos da linguagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2018, p. 109-128.

PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. 6 ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.

ROMUALDO, E. C. O discurso relatado em depoimentos da justiça: formas e funções. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, v. 25, n. 2, p. 233-40, 2003.

ROSA, M. M. **Marcadores de atenuação**. São Paulo: Contexto, 1992.

SANTOS, A. L.; SOUZA, J. P. J. As particularidades do inglês falado na construção da imagem da drag queen americana. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SILVA, L. A. Polidez na interação professor/aluno. In: PRETI, D. (Org.) **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998, p. 109-30. (Projetos Paralelos, 3).

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Poder**. 2. ed., 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

SANTOS, A. L. Manifestação da polidez/cortesia na tomada de depoimento do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva na 24ª fase da Operação Lava Jato. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 77-85, 2020.



ENTRE A CULPABILIZAÇÃO DO SUJEITO FEMININO E O APAGAMENTO DA VÍTIMA: FRONTEIRAS DISCURSIVAS EM COMENTÁRIOS NO FACEBOOK

Amanda da Silva Duarte

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Elaine de Moraes Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

As relações de força que atravessam e corporificam o gênero demandam especial atenção, por serem uma das técnicas definidas por *estereótipos sociais* (FOUCAULT, 2016). Considerando, portanto, as formulações sobre infância e corpo feminino que circulam nas redes sociais, este trabalho visa problematizar, à luz da perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso de linha francesa, como uma menina de 12 anos, vítima de um estupro coletivo por 11 homens, em Itaguaí-RJ, passa a figurar enquanto um objeto sexual passível de violação. A repercussão do caso noticiado, seja por jornais de grande circulação local, seja no *Facebook*, foi marcada por dois efeitos de apagamento: a) do estado de saúde da vítima; b) do caráter hediondo do crime. Perpassando as duas arestas silenciadas, há, ainda, um movimento voltado à legitimação da violência em função do imaginário sobre a participação da vítima em um baile funk no Morro do Carvão. Em face do exposto, nosso gesto de análise é constituído pelo batimento entre a notícia, os papéis atribuídos ao gênero feminino e as representações espaciais sobre o local do crime. As diferentes interpretações sobre a chamada e os comentários publicados propiciaram um terreno fecundo para a circulação do *rumor* (SILVEIRA, 2016). No rol do cenário descrito, os resultados explicitam a manifestação dos internautas como uma prática que tende a justificar a violência com a culpabilização de sujeitos vulneráveis, além de determinar regras de comportamento para corpos específicos.

Palavras-chave: Estupro coletivo; Sujeito vulnerável; Culpabilização da vítima.

ABSTRACT

Due to being one of the techniques defined by social stereotypes (FOUCAULT, 2016), power relationships that embody and criss-cross gender require special care. When formulations on childhood and the female body that are broadcasted in social networks are taken into account, current analysis problematizes, from the point of view of the theoretical and methodological perspective of French Discourse Analysis, how a 12-year-old girl, the victim of gang rape by eleven males in Itaguaí, Brazil, becomes a sexual object capable of violation. The repercussion of the case, vectored by local streamline newspapers and by the Facebook, was marked by two erasure effects: a) the victim's health status; b) the heinous factor of the crime. Analyzing the two silenced factors, there is also a type of movement for the legitimation of violence as a function of the imaginary on the participating of the victim in a funk party at Morro do Carvão. Current analysis converges between the news, the role attributed to the female and special representations on the crime scene. Different interpretations on commentaries and headlines became a fertile field on the circulation of *rumors* (SILVEIRA, 2016). Results explicit the manifestation of Internet surfers as a practice that justifies violence through the blaming of vulnerable agents and determines behavior rules for specific bodies.

Keywords: Gang rape; Vulnerable agents; Blaming of the victim.



Amanda da Silva Duarte é discente do curso de Letras - Português e Espanhol da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

E-mail: amandasduarte0@gmail.com

Elaine de Moraes Santos é docente do Mestrado em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da UFMS.

E-mail: profelainemoraes2@gmail.com

INTRODUÇÃO

O poder corrompe ainda mais tudo o que já foi corrompido pelo estupro: em quem as pessoas acreditam, de quem é a responsabilidade, quem é punido e por quê (ABDULALI, 2019, p. 135).

Discursos de ódio, espetacularização da notícia, circulação do *fake*. Cada vez mais, as materialidades digitais reclamam nossa atenção para a forma com que o funcionamento ou a lógica de circulação de discursos em seu espaço movente implica a ressignificação de relações dentro e fora da rede social. No encaixe dessa dupla localização, também se faz regular a tensão entre o igual e o diferente, em uma ordem discursiva que Silveira (2016) chama de *rumoral*, dado que põe em jogo a posição-sujeito ordinário, no entremeio de instâncias midiáticas legitimadas, não legitimadas, em coletivos ou em individualização.

De alta projeção social, sobretudo no alcance assumido entre seguidores, visualizadores e propagadores, vemos como as dizibilidades digitais nos permitem fazer ecoar duas dentre tantas perguntas produzidas por Foucault (2010a, p. 8): “[...] mas o que há de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde afinal está o perigo?”. Assumindo os

riscos de acionar a voz do filósofo francês, em torno das proposições que situam a interdição enquanto um procedimento de controle e delimitação de discursos, é que propomos o presente exercício analítico.

Retomando as palavras de Abdulali (2019), acionadas aqui, sob a forma de epígrafe, compreendemos que o poder, através dos regimes de produção de verdade, atravessa ainda mais toda a violência proveniente do estupro. Conforme a autora, o apagamento e a culpabilização do corpo feminino tomam forma na rede e fora dela, determinando se alguém será culpado, de quem é a responsabilidade, bem como qual o indivíduo que deve ser punido. Isso acontece, a nosso ver, principalmente no processo de fortalecimento por *estereótipos sociais* (FOUCAULT, 2016), que disseminam modelos de bom comportamento a partir de discursividades.

Para exemplificar, realizamos uma comparação inicial a partir de três Sequências Enunciativas distintas (doravante SEs) que compõem a nossa análise: de um lado, o título “Menina de 13 anos é estuprada por 11 homens em Itaguaí; um suspeito é preso”. De outro, o acontecimento discursivo na página “Quebrando o tabu”, do *Facebook*, o qual traz para a rede social uma síntese do conteúdo midiático:

Uma menina de 12 anos foi estuprada numa casa abandonada em Itaguaí, na Região Metropolitana do Rio, onde havia cerca de 11 homens que, segundo a Polícia, têm envolvimento com o tráfico de drogas. A Polícia Civil informou ainda que a vítima estava num baile funk e foi obrigada por alguns traficantes a ingerir bebidas alcoólicas e a se despir. Em seguida, foi levada para o local onde foi abusada sexualmente. 4 homens já foram identificados porque estupro coletivo foi filmado pelos



abusadores.¹

E, por último, a SE que, no âmbito de sua acontecência, ganha corpo no ecoar de 3.600 outras postagens nas quais os internautas se pronunciam sobre o assunto:

SE1: Sim, a culpa é da garota e da mãe dela! Onde já se viu, uma CRIANÇA de 12 anos, frequentar esse tipo de evento?!?!? Todos os dias, a gente vê notícias a esse respeito! Independente se mora na favela ou não, o zelo vem de casa! Família! Ou seja, mais um caso LAMENTÁVEL de falta de cuidado, educação, zelo, bons exemplos, etc.

Proferida por um avatar feminino, a SE1 nos remete às relações de força inerentes à produção de efeitos de evidência, à culpabilização do corpo feminino, à naturalização da violência e à objetificação do corpo estuproado. De posse dela é que, sob a perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso de orientação francesa, mais afinada ao viés foucaultiano, o objetivo deste trabalho é problematizar como uma menina de 12 anos, vítima de um estupro coletivo por 11 homens, em Itaguaí-RJ, passa a figurar enquanto um objeto sexual passível de violação. Isso porque, para além do caráter hediondo, o cenário de horror é representativo na criação de um efeito de normalidade em constante difusão no Brasil quando a localização do corpo infantil é disseminada pela imprensa: baile funk e(m) Carnaval no Morro do Carvão.

Pela relevância de fomentar políticas de combate à violência de gênero, tanto quanto de se promover a conscientização da sociedade a respeito da gravidade de tais estereótipos sociais, cada vez mais presentes em interações *online* no Brasil, é que justificamos a produção deste texto. Dados os propósitos em que nos empreendemos, nosso percurso de discussão

se organiza, primeiramente, no estabelecimento da teia conceitual que norteia o estudo desenvolvido. Na sequência, passamos ao delineamento do aparato metodológico que subjaz a elaboração de arquivo de dizibilidades digitais para, por fim, analisar o *corpus* recortado.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1.1 OS DISCURSOS E (SOBRE) O CORPO INFANTIL

Como ponto de partida, faz-se necessário demarcar, com Foucault (2010a, p. 8), o discurso em sua “existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence”. Seguindo tal pensamento, o *já-dito* se entrecruza com o efeito de posse sobre sua própria enunciação, e ele é atravessado por tantas outras vozes silenciosas que não deixam nada mais que seu próprio rastro na história.

Considerando que, na perspectiva do filósofo francês, não há objeto que preexista à sua enunciação, assumimos a categoria discursiva enquanto uma prática produzida por sujeitos plurais, heterogêneos e cujo lugar ocupado é sócio-historicamente construído. No entrecruzamento entre o sujeito e o discurso, o autor nos permite pensar no que define como *efeitos de verdade* propagados em quaisquer dizibilidades. Cientes disso, nossa atenção se volta, portanto, às arestas de como Foucault (2010b, p. 343) analisa a sociedade:

Meu problema é saber como os homens se governam (a si mesmos e aos outros) através da produção de verdade (repito-o uma vez mais, por produção da verdade não entendo a produção de enunciados verdadeiros, mas o ajuste de domínios onde a prática do

¹ Quebrando o Tabu - Publicações. Disponível em: <https://www.facebook.com/quebrandootabu/posts/2470067886382917>. Acesso em: 12 jun. 2019.



verdadeiro e do falso pode ser, ao mesmo tempo, regrada e pertinente). Acontecimentalizar os conjuntos singulares de práticas, para fazê-los aparecer como regimes diferentes de jurisdição e veridicidade, eis aqui, o que eu queria fazer [...] e queria, definitivamente, ressituar o regime de produção do verdadeiro e do falso no coração da análise histórica e da crítica política.

Sob essa perspectiva, voltamo-nos às condições de possibilidade do verdadeiro e do falso em recortes temporais e com sujeitos distintos. Paralelamente ao cenário de exposição a perigos que suscitou o conceito atual de criança e adolescente, resguardado constitucionalmente, nós temos a (não) aplicação efetiva desse texto, observada na violação e culpabilização da menina vítima de estupro coletivo.

Vale ressaltar que, na concepção foucaultiana, o aparato jurídico é apenas um dos polos que fundamentam efeitos de verdade, já que eles perpassam todo o corpo social, ou seja, todos os sujeitos produzem e são alvos da vontade do discurso verdadeiro. Nessa esfera, em consonância aos objetivos traçados, alocamos o corpo infantil em dois períodos distintos: em primeiro lugar, no surgimento da Carta Magna, ambientado pela ruptura com tempos ditatoriais e de reclusão de direitos; em segundo, no ano de 2019, já sob o efeito da midiaticização e em um país regido pela disseminação, incessante, de dizeres que situam o papel da mulher em uma ordem discursiva de matriz conservadora.

Inicialmente, então, observamos que a Constituição de 1988 surgiu no processo de redemocratização do Brasil, assegurando prerrogativas básicas e fundamentais à vida e ao bem-estar da população. Com a saída do regime autoritário, necessidades anteriormente apagadas das perspectivas sociais insurgiram e ganharam notoriedade no campo legislativo. Conhecido popularmente como “Constituição

Cidadã”, o novo texto garantia, em suas Cláusulas Pétreas, alguns direitos irrevogáveis, tais quais: o Estado em sua configuração federativa; o voto secreto, direto, universal e periódico; a separação dos Poderes; os direitos e garantias individuais (BRASIL, 1988).

Inerente a tal cenário de mudanças na dinâmica nacional, as discussões acerca da infância e juventude se intensificaram. Em resposta a movimentos que reivindicavam especial atenção ao período de crescimento, o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (doravante ECA) foi instaurado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dentre suas primeiras disposições, figurava a definição de criança, comportando pessoas com até 12 anos incompletos, e de adolescente, para a fase compreendida entre 12 e 18 anos de idade. Com o amparo legal do Art. 3º, as duas categorias passaram a usufruir de todos os direitos fundamentais à existência humana, bem como de todas as oportunidades ligadas ao desenvolvimento em conjunção de dignidade e liberdade (BRASIL, 1990).

Na esteira do que afirma Souza (2016, p. 19), “[...] a nova lei acenava com a chance de fazer mudanças importantes, à medida que sinalizava para a proteção dos filhos das camadas sociais menos privilegiadas”. O trabalho, conforme o funcionamento da sociedade à época e em virtude das heranças históricas de desigualdades, integrava a construção da ética dos indivíduos, legitimando o acesso à mão-de-obra barata e a exploração de crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Fugindo da perspectiva economicista vigente na discussão, devemos problematizar, do mesmo modo, o apagamento do sujeito-corpo violentado antes da proteção legal. Trata-se de considerar as múltiplas repressões que, como partes integrantes das bordas do poder, infligiam certas camadas da população e não outras, e que, com aquela iniciativa, adquiriram importância e visibilidade.



Embora alterações significativas no quadro jurídico sejam assinaláveis, após 26 anos desde a sanção do Estatuto, fez-se necessária uma nova redação: foram vetados, sob a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, quaisquer modos de discriminação que diferenciasssem corpos e inclinasse à invisibilização de determinada parcela da sociedade. Então, no âmbito da violência, o documento prevê que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1990, s/p.). Como parte constituinte da comunidade, o ser humano enquadrado nesse período de vida deve ser resguardado pelo aparato constitucional de atos que representem risco à sua saúde, ao seu crescimento e à sua segurança.

Além disso, o ECA determina que o direito ao respeito condiz com a “inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças” (BRASIL, 1990, s/p.). Anos após a implementação de tais pressupostos legais, observamos, nas ruas e/ou nas mídias sociais digitais, um movimento de ratificação da violência contra o mesmo sujeito que deveria ser protegido.

Dado o avanço temporal desde o momento da publicação da lei até o dia da circulação da notícia nas redes, encontramos-nos envoltos em uma teia política tramada em meio à entrada de Dilma Rousseff como a primeira mulher a

ocupar a função de presidente do Brasil, sendo destituída de seu cargo, posteriormente, em 2016, em meados de seu segundo mandato. Dentre os enunciados mobilizados no âmbito da retirada de Dilma da presidência, muitos a sexualizavam ou a caracterizavam como incompetente por ser mulher.

Em seguida, as eleições presidenciais de 2018 suscitaram a adesão a uma formação discursiva específica: “#EleSim” ou “#EleNão”. Conforme Santos (2019, p. 429), o movimento produzido pela “#EleNão”, contrário à candidatura de Jair Bolsonaro e mobilizado por mulheres, “repudiava qualquer chance de um indivíduo, que classificavam como machista, misógino, racista, sexista e homofóbico, ser eleito presidente do Brasil”, enquanto a “#EleSim” ratificava seu apoio ao até então candidato. Nesse processo, discursos que retomavam a família como uma instituição com papéis delimitados, principalmente de gênero, ganharam força na esfera política nacional.

Com a posse de Bolsonaro, uma série de mudanças ligadas ao campo das políticas públicas destinadas às minorias foi observável, a exemplo do veto ao projeto de lei que previa a notificação de casos de suspeita de violência contra a mulher². Debates considerados ultrapassados, como o direito das crianças³ e a independência do corpo feminino⁴ voltaram à tona, trazendo consigo enunciados como “Brasil é uma virgem que todo tarado de fora quer”⁵ e “Quem quiser vir aqui fazer sexo com uma

² A respeito do veto, recomendamos a leitura da própria matéria disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/10/10/bolsonaro-veta-notificacao-de-casos-de-suspeita-de-violencia-contra-a-mulher>. Acesso em: 18 out. 2019.

³ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/05/deportes/1567700829_852599.html. Acesso em: 18 out. 2019.

⁴ Entre as polêmicas instauradas por postagens do Presidente da República sobre o corpo feminino,

podemos resgatar as opiniões sobre a primeira-dama da França: Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/bolsonaro-zomba-de-brigitte-macron-em-comentario-no-facebook-e-acusado-de-sexismo-23903418>. Acesso em: 18 out. 2019.

⁵ Conforme conteúdo disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/06/brasil-e-uma-irgum-que-todo-tarado-de-fora-quer-diz-bolsonaro-ao-falar-sobre-amazonia.ghtml>. Acesso em: 18 out. 2019.



mulher, fique à vontade”⁶, ambos proliferados pelo próprio Presidente da República.

Não se trata, entretanto, da atribuição da existência do estupro ao governo que iniciou em 2019, posto que a violação é um elemento presente na sociedade há muito tempo. Foucault (2016), delineando o percurso de sua história da sexualidade, por exemplo, denuncia que, no período de transição entre o paganismo e o Cristianismo, o ato sexual já era definido como “ato de posse, um ato pelo qual o indivíduo se apropria de algo, pelo qual marca os direitos que tem sobre alguém” (FOUCAULT, 2016, p. 72). Vemos, com isso, que o apagamento da autoridade das mulheres sob o seu próprio corpo é antigo, anterior, até mesmo, a uma nova ascensão de discursos designados nas mídias como religiosos/cristãos.

Sem buscarmos, pois, um ponto de enunciação primário para a violência contra a mulher, direcionamo-nos à vontade da verdade foucaultiana. Nas palavras do filósofo francês, ela é “tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la” (FOUCAULT, 2010a, p. 19). Mesmo que não atinja a universalidade ou que discipline todos os corpos, a nova ordem discursiva a que o Brasil está submetido, com a difusão de discursos conservadores, possui seus efeitos e legitima o quadro de violações contra o corpo vulnerável, ainda mais quando associada à mídia, espaço de discursivização que será discutido a seguir.

1.2 DO ARQUIVO DIGITAL AO CORPUS

Metodologicamente, para a montagem de nosso *arquivo* de pesquisa, percorremos igualmente as trilhas teóricas de Foucault (2010c, p. 147), entendendo esse conceito

como um “sistema geral da formação e transformação dos enunciados” e o mobilizando em diferentes etapas: a) no processo de seleção das matérias jornalísticas sobre o estupro coletivo em Itaguaí; b) na escolha dos textos teóricos que situam seja o direito da criança seja os modos de problematizar discursivamente esse e outros objetos à luz da AD francesa; c) na seleção da postagem no *Facebook*, como lugar de enunciabilidade e engajamento por sujeitos diversos; d) no manuseio do volume de comentários veiculados na página “Quebrando o Tabu”, sobretudo a respeito do crime noticiado.

Na condição de sistema, o *arquivo* não pode ser descrito e analisado em sua totalidade, conforme podemos antever já pelo conjunto de objetos que lhe constituem, conforme enumeramos de “a” a “d”. Assim, o recorte da massa de dados em *corpus* parte da seleção de sequências enunciativas, as quais, em nosso estudo, pressupõem o acionamento de uma ferramenta conceitual também afinada à metodologia *arqueogenealógica* de Foucault (2010c), isto é, no batimento entre o que é *regular* e o que é *dispersão*.

Nesse processo, a noção de *regularidade* discursiva com que operamos “designa, para qualquer performance verbal (extraordinária ou banal, única em seu gênero ou mil vezes repetida), o conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência” (FOUCAULT, 2010a, p. 163). Categorizando os enunciados como acontecimentos discursivos, nosso trabalho diante dos efeitos de sentido regulares assenta-se, por conseguinte, na eleição de unidades, em especial a partir da dispersão com que insurgem e se distribuem no conjunto de

⁶ Acerca da declaração polêmica do chefe de estado, fazemos referência às informações disponíveis em: <https://oglobo.globo.com/brasil/apos-declaracao-de-bolsonaro-sobre-tema-estados-lancam-campanhas->

[contra-turismo-sexual-23642854](https://oglobo.globo.com/brasil/apos-declaracao-de-bolsonaro-sobre-tema-estados-lancam-campanhas-) . Acesso em: 18 out. 2019.



dizibilidades produzidas na rede social em destaque.

Quando se trata, portanto, de situar o *arquivo* discursivo em materialidade digital, entendemos sua capacidade de fundar novas *memórias discursivas*, com base nas reflexões de Gallo (2004). Para a autora, é na “prática discursiva, instaurada pela Internet, [que se] funda uma memória ‘nova’, um novo ‘arquivo’ a ser consultado, essencialmente diferente daquele disponível nas bibliotecas tradicionais” (GALLO, 2004, p. 48, acréscimos nossos).

Além disso, cientes da *fluidez* e *não linearidade do arquivo*, a partir das considerações de Dias (2005), nosso olhar para os 3600 comentários sobre o crime de estupro coletivo recorta como *corpus* 4 sequências enunciativas. Logo, a escolha das SEs figura, neste trabalho, na condição de *regularidade* no engajamento dos internautas sobre o assunto, na produção de *discursos ordinários*.

Sujeitos e sentidos do ordinário se constituem pela própria existência material de ambientes como o Twitter e de instrumentos tecnodiscursivos como as hashtags, aliados ao domínio de outras técnicas de edição e manipulação de dados, textos e imagens, cuja produção e circulação podem ser vistas, portanto, como gestos de interpretação e, muitas vezes de transformação, dos discursos políticos e midiáticos atuais (SILVEIRA, 2015, p. 104).

Em termos analíticos, a seleção do *corpus*, pelo que nele aparece de regular, em meio às dizibilidades produzidas por sujeitos ordinários, implica conceber “[...] uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em uma simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas” (FOUCAULT, 2010a, p. 42). Por esse método, reconhecemos nos enunciados a instância de sua irrupção, a qual é permeada tanto pelo caráter singular quanto pela tendência aos deslocamentos, às transformações, à

descontinuidade natural com que se correlaciona com outros no interior de uma prática discursiva. No batimento entre o regular e o disperso, nossa análise da movência ininterrupta do dizer depende, enfim, de dar o devido crédito ao valor que o processo adquire quando situado na logística particular de seu lugar de circulação: as interfaces virtuais.

No encaixe de problematizar os comentários produzidos acerca do crime de estupro coletivo, tal qual eles aparecem na rede social *Facebook*, propomos, preliminarmente, entender, com Foucault (2001), a *internet* como um lugar *heterotópico*. Trata-se de um espaço discursivo outro, o qual, no limiar de sua alteridade, mantém uma dinâmica de funcionamento em que as convenções sociais são invertidas, e os sujeitos aderem a uma lógica própria, na produção de conteúdo inédito ou no compartilhamento de postagens.

Nessa rede social, há a possibilidade de se engajar de múltiplas formas com os outros participantes, e, uma delas, é a reação aos comentários. Ela aparece, geralmente, abaixo das respostas, no canto direito da tela. Funcionando enquanto uma alternativa às réplicas, ela tem a função de esboçar o posicionamento dos internautas em face do conteúdo. Por meio desse local heterotópico, classificado como “um livro aberto, que tem, contudo, a propriedade de nos manter de fora” (FOUCAULT, 2013, p. 27), o internauta-participante se insere na discussão, ainda que não efetive uma postagem.

De acordo com o filósofo francês,

[...] Há [...] em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contra-posicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e



invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias (FOUCAULT, 2001, p. 415).

Os substantivos abstratos *representação*, *contestação*, *inversão*, enumerados no conceito de heterotopia, remetem, ainda, às engrenagens da comunicação síncrona ou assíncrona, estabelecida, frequentemente, no âmbito do gênero comentário *online*, tal qual ele figura na materialidade discursivo-digital de postagens do *Facebook*. Na direção do que Foucault (2010a) classifica como *procedimentos internos de controle do discurso*, o comentário atua na confluência de um duplo papel. No primeiro, podemos citar sua predisposição ao que é da ordem do reatualizável, em sua relação com um dito inicial. No segundo, de modo paradoxal, ele também exerce a função “de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro [...] dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito” (FOUCAULT, 2010a, p. 25).

Assim, situamos que as dizibilidades digitais são práticas discursivas heterotópicas. Embora elas sejam marcadas pelo caráter hegemônico que lhe são inerentes fora da rede, a mesma especificidade ganha novos contornos nos espaços de fala e escuta próprios à heterogeneidade cultural dos usuários, conforme veremos em nosso *gesto de interpretação*⁷.

⁷ De acordo com Orlandi (2012, p. 18) “[...] a interpretação é um ‘gesto’ [...] a palavra gesto, na perspectiva discursiva, serve justamente para deslocar a noção de ‘ato’ da perspectiva pragmática; sem, no

2 ANÁLISE: UM GESTO DE INTERPRETAÇÃO

Nas condições de emergência dos discursos de apagamento e culpabilização da vítima violentada, nosso percurso analítico permeia, inicialmente, como mostramos, o batimento entre a instauração do ECA no Brasil e o cenário político de 2019. Além disso, também destinamos espaço para problematizar a inserção do sujeito em um novo lugar discursivo: o das mídias sociais digitais.

Entre avanços e retrocessos de direitos, o corpo feminino infantil é cruzado por condições históricas que determinam papéis de gênero, pelas discursividades adjacentes do local em que se iniciaram as violações – o baile funk no Morro do Carvão – e pela facilidade de participação dos internautas, propiciada pela inserção da notícia na rede. No rol do contexto descrito, apresentamos a primeira sequência enunciativa da análise, regular no que diz respeito às representações espaciais mobilizadas, como podemos ver na SE2:

Sequência Enunciativa 2: Comentários em resposta à publicação

Independente da onde ela estava. tem gente que é estuprada dentro de casa !!
Curtir · Responder · 8 sem 707

^ Ocultar 25 respostas

Superfã
não desvia o foco, a matéria é sobre a menor estar num baile funk: lugar impróprio e com consumo de álcool. POVO RAIVOSO ERA UMA IRONIA AOS BABACAS
Curtir · Responder · 8 sem · Editado 5

Fonte: *print* realizado pelas autoras

No primeiro comentário da SE2, ao pensar a violência apenas externamente, na rua, em ambientes públicos genericamente ou em bailes funks, como é o espaço analisado, a exclusão

entanto, desconsiderá-la [...] a interpretação é o vestígio do possível”.



do lar enquanto um lugar potencial para crueldades figura como mais uma técnica de silenciamento. É, então, sob o papel que essa instituição disciplinar ocupa na sociedade que o corpo-violentado é apagado, em meio a uma espécie de *tecnologia da vigilância*. Para Santos (2009, p. 33, grifos nossos),

[...] Nossa sociedade habituou-se de tal forma a essa tendência ao controle, que pode ser considerada como uma *sociedade vigilante*, uma sociedade que atua constantemente no monitoramento sistemático da vida das pessoas. [...] O homem da Era Espetáculo se diverte pela arte de vigiar, de disciplinar os sujeitos a manterem hábitos/posturas louváveis e esperados pelo grande público [...].

Tal tecnologia é recuperada por marcas de memória no primeiro comentário, que remetem aos índices de estupro dentro do lar. A esse respeito, é importante acentuar que, no Brasil, segundo dados do “13º Anuário de Segurança Pública”⁸, publicado em 2019, 81,8% das vítimas são mulheres. Ademais, a pesquisa mostra que o índice de estupro dessa parcela da sociedade cresceu de 50,7%, no ano de 2017, para 53,4% em 2018. Em uma análise comparativa entre os dois anos, a publicação expõe que, do total, 63,8% dos estupros são de uma pessoa vulnerável, e o maior número de registros é de crianças entre 10 e 13 anos de idade, sendo que mais de 75% dos autores do crime são conhecidos das vítimas.

Como resposta, o sujeito do segundo comentário afirma que a chamada da matéria é direcionada à localização da menina e, assim, promove um efeito de apagamento do caráter hediondo do crime. A caracterização do baile funk, perpassada pela presença da bebida alcoólica, fortalece o imaginário de que existam lugares onde o abuso sexual seja justificado. Além disso, pela emergência da materialidade

⁸ O conteúdo pode ser acessado em: <http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/13->

em que o internauta está inserido e pela presença de reações de raiva em seu comentário, expressando a discordância quanto ao conteúdo, ele teve a possibilidade de editar o seu enunciado e marcá-lo ironicamente. Ao passo que o segundo comentário alcança o efeito desejado, já que a maioria das suas reações expressam o riso, no primeiro, prevalecem as curtidas e o teor triste, o que transpõe a concordância e o pesar de quem se identifica com a manifestação do usuário.

Para além do atravessamento territorial na (não) legitimação da violação, a sequência enunciativa 3, a seguir, é um exemplar dos comentários regulares de culpabilização da vítima.

Sequência Enunciativa 3: Comentário em resposta à publicação

para mim uma criança que rebola a raba não é criança mais
Curtir · Responder · 8 sem

Superfã
independente. Estupro é estupro. Não importa a matéria, não importa o local.
Curtir · Responder · 8 sem

bom minha opinião é essa muitas coisas podem ser evitadas decorrer dos Dias se você vai em um lugar propício a isso O que você espera sair ileso??Me poupe!
Curtir · Responder · 8 sem

Fonte: *print* realizado pelas autoras

No primeiro comentário da SE3, o sujeito afirma que quem “rebola a raba não é criança mais” (SIC). A tentativa de culpabilização do sujeito feminino, então, é localizada na menina, deslocando-a da zona de vulnerabilidade para enquadrá-la como uma pessoa responsável pelo ato. Nas lacunas deixadas por um passado fundado em relações de *docilização* e inferiorização da mulher é que os apagamentos

anuário-brasileiro-de-seguranca-publica/. Acesso em: 01 nov. 2019.



se presentificam diariamente. A ideia de “corpos dóceis”, proposta por Foucault (2009), além de ser o título de um capítulo da obra *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, também é um conceito concernente aos corpos que podem ser utilizados, modificados ou mesmo melhorados, conforme o interesse do sistema. Pautado nesse anseio por entender o corpo feminino como uma instância passível de docilização, vemos que a responsabilidade da violência é isenta ao homem, aplicando-se apenas a fatores externos ao seu corpo, ou seja, ao corpo da menina, lido como disponível no baile.

No segundo comentário, em contrapartida, a abreviação do advérbio “independentemente”, enunciado sob a forma do adjetivo “independente”, retira a relativização proposta pelo primeiro engajamento dessa sequência. Recobrando, mais uma vez, a universalidade do estupro como um ato sem restrições espaciais, o internauta sustenta o caráter de apossamento e invasão da violência sexual. Do mesmo modo, ele se volta para a escrita da matéria, reiterando que, apesar de todos os jogos discursivos promovidos pela mídia jornalística, ainda se trata de um corpo violentado.

O último comentário da SE3 reafirma a categoria de julgamento, pensada a partir da designação territorial, ao postular que o acontecimento poderia ser evitado caso a menina não estivesse em um “lugar propício a isso”, segundo o sujeito. Em uma narrativa de vigilância sobre o sujeito vulnerável, ela nos permite resgatar Foucault (1979, p. 147), para quem “o corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle”. Como resposta a uma possível fuga dos domínios disciplinares, passa a existir, segundo o filósofo francês, uma investida de *controle-estimulação*: fique em casa e não será atingida ou vá ao baile funk, mas sabendo que não sairá ilesa de lá.

Ainda, o “crime”, direcionado à presença na rua, fortalece a delimitação de locais apropriados para a menina. Novamente, a punição e a culpabilização da vítima insurgem e ocupam o tema central da discussão, não o caráter hediondo e brutal do ocorrido.

No cerne de tal processo, ela se torna vítima de:

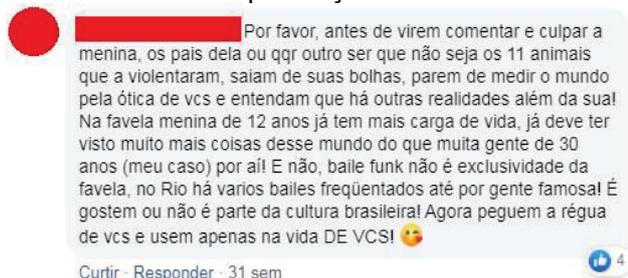
[...] Uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, 2009, p. 133).

Esses direitos de domínio sobre o corpo do outro, historicamente outorgados a homens heterossexuais, foram executados na forma da invasão no corpo da adolescente. Quando a vítima quebra com a ordem anteposta, que direciona a ela papéis de gênero, locais e atitudes apropriadas, ela paga, como se esse fosse o resultado adequado ao deslize nas formas de regulamentação em que a tentam enquadrar. Além disso, a presença dela no Morro do Carvão parece ultrapassar a cobertura de proteção assegurada pelo ECA, já que ocorre o estupro, e o internauta a coloca como alguém suficientemente responsável por seus deslocamentos.

O último comentário, na SE4, a seguir, como *dispersão*, refuta as considerações anteriores acerca do corpo feminino, pois demarca o espaço de vítima da criança e sua isenção de culpa.



Sequência Enunciativa 4: comentário em resposta à publicação



Fonte: *print* realizado pelas autoras

Nessa última sequência, o *sujeito ordinário* utiliza a metáfora da bolha para pedir que os usuários visualizem de quem, de fato, é a culpa. Identificada como algo circundante, a bolha não permite que seu interior contate o exterior sem estourar. Se deslocarmos esse pensamento para as relações desenvolvidas a partir dos *estereótipos sociais* do corpo feminino, estabelecemos um ponto de articulação: as pessoas que se manifestam culpando a menina, ao ver do lugar de internauta, encontram-se cercadas por uma camada de representações que não dá acesso ao foco da notícia, que é a violência sexual.

Ao afirmar a existência de realidades e experiências distintas, o indivíduo desestabiliza os discursos hegemônicos presentes nas respostas. Sob a ótica foucaultiana, “não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos” (FOUCAULT, 1979, p. 235). Tal passagem implica a forma dispersa do poder, localizada, segundo o filósofo, em todos os corpos, característica que fundamenta a existência das relações de força. Esses vínculos embatativos possibilitam a circulação de narrativas concorrentes, que se chocam, atravessam-se e coexistem. Na continuidade da SE4, o sujeito enuncia que, na favela, as meninas de 12 anos possuem mais

carga de vida se comparadas a quem não vive naquele local. Associando, então, a localidade, discursivizada a partir da pobreza, do perigo, dos crimes, ao corpo feminino, esse internauta resgata memórias advindas de um imaginário de amadurecimento precoce das mulheres, fator que intensifica e justifica abusos. A responsabilidade outorgada à criança, imaginada como moradora da comunidade, portanto, é justificada por sua presença no Morro do Carvão, ainda que ela não fosse de lá.

Por fim, o usuário destaca que os bailes funks são elementos culturais do Rio de Janeiro e, para sustentar seus argumentos, aponta que eles também são frequentados por pessoas famosas. No confronto entre bailes das margens e do centro, esse comentário recupera as tentativas de criminalização do funk⁹ e, com o argumento de autoridade utilizado, reforça a ideia de que o lugar não é permissivo, nem restrito a pessoas tratadas com inferioridade.

CONCLUSÃO

Neste texto, problematizamos o engajamento dos internautas no *Facebook* acerca de um caso de estupro coletivo no qual a vítima, uma menina de 12 anos, passou a tematizar a produção de discursos ordinários. Voltados, em sua maioria, para seu julgamento, os comentários dos usuários da rede situaram a criança estuprada enquanto objeto sexual passível de violação, por estar em um baile funk na hora em que foi abordada pelos criminosos.

Durante nosso percurso teórico-metodológico, tratamos a categoria discursiva como um espaço heterogêneo que resgata constantemente *já-ditos*. Além disso, discutimos alguns aspectos presentes no “Estatuto da Criança e do Adolescente”, aparato formal que rege a corpo infanto-juvenil brasileiro, realizando um batimento entre a data

⁹ Conforme noticiado em: <https://g1.globo.com/musica/noticia/projeto-de-lei-de->

[criminalizacao-do-funk-repete-historia-do-samba-da-capoeira-e-do-rap.shtml](https://g1.globo.com/musica/noticia/projeto-de-lei-de-criminalizacao-do-funk-repete-historia-do-samba-da-capoeira-e-do-rap.shtml). Acesso em: 02 nov. 2019.



de sua formulação, suas condições de possibilidade e os discursos que circulam sobre o corpo feminino no país. Por fim, refletimos sobre a *internet*, assumindo-a na qualidade de um lugar heterotópico, o qual permite a participação de *sujeitos ordinários* (SILVEIRA, 2015).

Levando em conta a historicidade do acontecimento analisado, foram regulares em nosso *arquivo* o apagamento da vítima, a relativização do estupro, a culpabilização da criança, a validação do crime por padrões considerados corretos e/ou aplicáveis na sociedade e as idealizações dos eventos sucessivos (antes, durante e depois do que se considera estupro em si, por parte dos sujeitos da rede). Como dispersão, notamos a necessidade de alguns internautas de salientarem que as violações decorrentes do estupro são de responsabilidade dos autores do crime, e não de quem sofreu a violência. Na tensão entre discursos estabilizados sobre a infância ou a respeito dos direitos sobre si, os comentários analisados aniquilam a materialidade significativa do corpo estuproado, fazendo erigir uma política de alimentação da violência de gênero.

REFERÊNCIAS

- ABDULALI, S. **Do que estamos falando quando falamos de estupro**. Trad. Luis Reyes Gil. São Paulo: Vestígio, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 01 out. 2019.
- DIAS, C. P. Arquivos digitais: da des-ordem narrativa à sede de sentidos. In: GUIMARÃES, E.; PAULA, M. R. de (Orgs.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005, p. 41-56.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010a.
- FOUCAULT, M. Mesa redonda em 20 de maio de 1978. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, Poder-Saber**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros de Motta; tradução, Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b, p. 335-351. (Ditos e Escritos; IV).
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **O corpo utópico**, as heterotopias - Posfácio de Daniel Defert, tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: N-1, 2013.
- FOUCAULT, M. Outros espaços: heterotopias. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. Vol. III. Trad. Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 410-416.
- FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade**: curso no Collège de France (1980-1981). Trad. Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. de Raquel Ramallete. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- GALLO, S. M. L. Plágio na internet. In: MORELLO, R. (Org.). **Giros na cidade**: materialidade do espaço. Campinas: Labeurb/Unicamp, 2004, p. 47-55.
- LUNA, N. M. P. de A. F.; SANTOS, G. F. Liberdade de expressão e discurso de ódio. **Revista Direito e Liberdade**. V. 16, n. 03. Rio Grande do Norte: ESMARN, 2014, p. 227-255.



ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, E. M. de. Efeitos discursivos e a escrita da história política no Brasil de 2018. In: FLORES, G. G. B. et al (Orgs.). **Discurso, cultura e mídia**: pesquisas em rede. Volume 3. Santiago: Ed. Oliveira Books, 2019, p. 422-436.

SANTOS, E. M. de. **O espetáculo político e a docilização do corpo na campanha eleitoral de Lula em 2002**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

SILVEIRA, J. da. **Rumor(es) e Humor(es) na circulação de *hashtags* do discurso político ordinário no Twitter**. 2015. 200 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Letras, Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

SILVEIRA, J. O efeito de rumor na discursivização do corpo político-midiático: imagens rumorais no discurso ordinário digital. **REDISCO** - Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo, v. 10, p. 57-80, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/redisco/article/viewFile/6142/5884>. Acesso em: 12 fev. 2017.

SOUZA, M. A. de. 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: história, política e sociedade. In: MOREIRA, J. de O.; SALUM, M. J. G.; OLIVEIRA, R. T. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades. Brasília: CFP, 2016.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

DUARTE, A. S.; SANTOS, E. M. Entre a culpabilização do sujeito feminino e o apagamento da vítima: fronteiras discursivas em comentários no Facebook. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 86-98, 2020.



AS DIMENSÕES METALINGUÍSTICAS DE *NÃO HÁ NADA LÁ*, DE JOCA REINERS TERRON

Lilian Rocha de Azevedo

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar como a obra *Não há nada lá*, de Joca Reiners Terron (2011), configura-se em um discurso metalinguístico. Para tanto, utilizou-se como método uma análise que prezasse pelos elementos internos à obra. *Não há nada lá* é um romance que debate a si mesmo num discurso metalinguístico realizado de maneira múltipla. Primeiro, essa discussão dá-se pela inserção do *tesseract* e da quarta dimensão, originando uma ampliação dos limites do texto ficcional, que passa a incluir autor e leitor na obra, e que faz tempos e espaços distintos aparentemente transcorrem conjuntamente. Além disso, numa parodização do apocalipse bíblico, destaca-se o fim do romance, evidenciado pela estruturação do livro. Portanto, ao proclamar o fim do romance, Terron (2011) junta-se aos poetas louvados em seu texto, construindo também um tributo à literatura, pela invocação de escritores e artistas que representam a si mesmos, pela potencialização dos elementos que compõem a narrativa e pela discussão sobre o que é o livro.

Palavras-chave: Joca Reiners Terron. *Não há nada lá*. Metalinguagem.

ABSTRACT

This work aims at studying how Joca Reiners Terron's novel *Não há nada lá* is configured as a metalinguistic discourse. In order to do so, an analysis that privileged the internal elements of the novel was used as a method. *Não há nada lá* is a novel that debates itself in a metalinguistic speech carried out in multiple ways. First, such discussion happens through the insertion of the *tesseract* and of the fourth dimension, resulting in an extension of the limits of the fictional text, which begins to include an author and a reader in the novel, and which makes different times and spaces elapse together. In addition, in a parody of the biblical apocalypse, the end of the novel stands out, evidenced by the structure of the book. Therefore, when proclaiming the end of the novel, Terron joins the poets praised in his text, also building a tribute to literature, through the invocation of writers and of artists who represent themselves, through the potentialization of the elements that build a narrative and through the discussion on what the book is.

Keywords: Joca Reiners Terron. *Não há nada lá*. Metalinguistics.

Lilian Rocha de Azevedo é mestranda em Estudos Literários na UNIR.

E-mail: lilianrazevedo@outlook.com



INTRODUÇÃO

Não há nada lá (2011) é uma leitura inquietante, não apenas porque apresenta um elemento da quarta dimensão, o *tesseract*, mas também porque desperta no leitor sensações fora do habitual. A narrativa é múltipla, apresenta diálogos com a Bíblia - em um tom profanador e apocalíptico-, está repleta de elementos insólitos e flertes com a ficção científica. No entanto, o principal destaque da obra é o seu caráter metalinguístico, já que o romance discute, por diversos vieses, a constituição do romance e da própria literatura. Considerando isso, este trabalho tem como objetivo analisar como esse romance configura-se em um discurso metalinguístico.

Joca Reiners Terron nasceu em Cuiabá em 1968 e mora atualmente em São Paulo. É poeta, prosador e designer gráfico. Além do romance *Não há nada lá* - que recebeu menção honrosa no concurso da Cult na categoria romance em 2001 -, tem publicado o romance *Do fundo do poço se vê a lua* (2010), vencedor do prêmio Machado de Assis na categoria melhor romance, o livro de poemas *Animal anônimo* (2002), e os livros de contos *Hotel Hell* (2003), *Curva de rio sujo* (2004) e *Sonho interrompido por guilhotina* (2006).

O crítico Karl Erik Schollhammer (2009) inclui Terron na chamada “Geração 00”, que, segundo ele, tinha como principais características a multiplicidade de estilo literário e o uso da internet como ferramenta. Ainda de acordo com Schollhammer (2011, p. 34),

Joca Reiners Terron rompe com todas as tendências tradicionais da literatura brasileira, escreve no campo minado entre ensaio e ficção, usando entrevistas, diários, anotações e fragmentos, sem abrir mão da liberdade imaginária e do atrevimento transgressivo na realização.

A transgressão parece ser a palavra chave da escrita de Terron. Ele rompe com a tradição e transforma a sua obra em algo novo e

experimental. De acordo com Tezza (2002, s.p.), “*Não há nada lá* nos diz menos sobre o seu assunto e muito mais sobre a diferença do seu olhar”. No romance não há um enredo propriamente dito, porque o foco não é o assunto, mas o percurso da escrita. Esse olhar é o de quem procura a experimentação, o peculiar, o ainda não feito.

Não há nada lá narra a história de sete personagens, Guilherme de Burgos, Raimundo Roussel, Torquato Neto, Isidoro Ducasse, Arthur Rimbaud, Fernando Pessoa e Lúcia. As histórias são narradas por meio de fragmentos alternados, mas seguindo sempre a mesma sequência de apresentação e como, inicialmente, são dadas poucas informações sobre as personagens, o enredo a princípio parece caótico. Inicia-se com Guilherme Burgos abrindo um livro que encontrara 30 anos atrás no deserto:

Guilherme Burgos senta-se numa cadeira nos fundos de sua casa em Lawrence, Kansas. É o dia 2 de agosto de 1997. Há um livro em suas mãos, ele ruma as palavras, escapa daquelas linhas enigmáticas e olha para o céu. [...] Ergue-se de sua cadeira, o livro seguro nas mãos como se abrigasse um pombo negro, e o lança para o alto. As páginas do livro se abrem feito asas e formam o ângulo exato, alcançando voo, ao passo que Guilherme Burgos permanece com os braços para cima, vaticinando aos céus: “Não há fim para o céu ou o livro” (TERRON, 2011, p. 154-153).

Ao jogar o livro para cima, um *tesseract* (um cubo quadridimensional) surge no céu e o livro desaparece, reaparecendo em tempos e lugares diferentes no decorrer da história. Esse livro e o *tesseract* serão o elo entre as histórias das personagens. Ao livro estão sempre ligadas imagens malignas, como, por exemplo, um pombo negro abrigado. Além disso, todas as personagens são de alguma forma absorvidas por esse livro, que sempre aparece para elas em momentos de destruição, como, por



exemplo, no momento da morte. Guilherme Burgos após ler o livro é transformado em uma cascavel que ao deslizar deixa rastros de palavras; Raimundo Roussel, após seu primeiro contato com o livro, é tragado por uma luz e desaparece, assim como tudo ao seu redor. Todo esse ideário de fim dos tempos e maldições em torno desse objeto é indicado desde o início do romance e se intensificam criando a ideia de que o livro aberto por Burgos é um livro maldito.

O TESSERACT E A QUARTA DIMENSÃO

O *tesseract* é um elemento importante no romance, já que amplia os limites da narrativa. Para o entendermos, é preciso relembrar a Teoria da Relatividade Geral de Einstein. De acordo com Einstein, o espaço não é um vácuo, mas uma estrutura invisível chamada espaço-tempo. Ou seja, o espaço não é simplesmente uma grade tridimensional, mas uma estrutura quadridimensional, chamada espaço-tempo, que possui uma forma curvada e torcida pela presença e movimento de massa e energia (BERNARDES, 2010). O *tesseract* é a representação dessa quadridimensionalidade. Seguindo o princípio matemático, um ser da primeira e da segunda dimensão não tem noção de profundidade, um ser da terceira dimensão não tem noção integral do tempo e do espaço, mas um ser da quarta dimensão poderia ver tudo ao mesmo tempo, todos os tempos, espaços, todos os seres, interna e externamente. Nas palavras do narrador de *Não há nada lá*,

A principal característica de tal *Tesseract* seria sua impermanência, pois o cubo viajaria através do espaço e, simultaneamente, viajaria no tempo, existindo, como volume cúbico, apenas durante o tempo necessário

para atravessar esse espaço (TERRON, 2011, s.p¹).

Ao encontro disso, ao falar-se do *tesseract*, discute-se no texto questões como as posições e as figuras do leitor, do escritor e do narrador. Discute-se também o tempo e o espaço. Como linha principal, *Não há nada lá* trata do romance e seus limites e o que está exposto é a obra de arte em construção. Como Tezza (2002, s.p.) pontua, no livro, “o leitor verá os andaimes da obra enquanto ela se ergue, e, no extremo, a mensagem reiterada de que o que se está lendo é um objeto de artifício”.

Ao se observar essa construção, podemos primeiro discutir o *status* do leitor. Nota-se que Terron constrói um papel singular para o leitor ao colocar a figura do *tesseract* no romance. O livro em uma das suas frases enigmáticas diz, “Escritor e leitor, os dois estão no livro, e ambos estão morrendo” (TERRON, 2011, s.p.). Característico dos textos contemporâneos, o romance coloca o leitor como um participante da obra. Aqui ele não está fora do texto, porque as dimensões da narrativa foram ampliadas. Assim, o que seria um elemento externo ao texto, torna-se interno. O leitor, como parte da narrativa, assiste a tudo de um local excepcional, a quarta dimensão. Portanto, ele é um ser privilegiado que pode ver simultaneamente todos os tempos da narrativa – passado, presente e futuro. Vê também todas as personagens e os seus desenvolvimentos, no entanto, nunca é visto. Outro exemplo da inserção do leitor são os questionamentos feitos por uma das vozes narrativas direcionados àquele:

como refrear este fluxo de revelações, como deixar de dizer o indizível, o que já não pode ser dito, e quem é este que me ouve, quem é você que me lê, quem? (TERRON, 2011, p. 85)

¹ Importa destacar que há ausência de paginação em algumas páginas do livro, sugerindo uma descontinuidade temporal e/ou de leitura.



[...] e frases jorram de minha boca, o que pensas, ouvinte incauto? (TERRON, 2011, p. 46)

e a abertura letal do olho para o seu conseqüente mergulho no livro, limpe as orelhas, testemunha inesperada desse evento, arregale as pálpebras, leitor desavisado (TERRON, 2011, p. 34).

Além disso, com o surgimento do *tesseract* na narrativa, outra potencialidade criada é a ampliação da noção de espaço-tempo, já que o cubo quadridimensional, conceitualmente, agrega a quarta dimensão, o tempo. Aparentemente, a narrativa ocorre em espaços diferentes, pois cada personagem pertence a um espaço e a um tempo. No entanto, este não corre de maneira linear, mas, embaralhado, algumas vezes com saltos entre o futuro e o passado. Agregada a isso, a sequência fixa de narração das histórias das personagens cria uma sensação de circularidade, como se todos os eventos estivessem acontecendo ao mesmo tempo, apesar de claramente datados com anos diferentes. O que demonstra mais uma vez, o efeito da quadridimensionalidade.

Outra extrapolação de limites é a paginação do livro. O texto inicia-se pelo fim, pois o primeiro capítulo é o capítulo de número 48, e a partir dele começa uma contagem decrescente até o capítulo de número zero. Além disso, as páginas do livro também decrescem, iniciando-se pela página 154. Cavalcante² (2015, s.p.) propõe que essa característica do livro seria uma “contagem regressiva para o fim do paradigma tradicional do romance”, algo anunciado por vários críticos literários, de acordo com ele. *Não há nada lá* é uma anúncio apocalíptica, não só pelo diálogo com a Bíblia, mas também porque

anuncia o fim do livro como um sinônimo do fim dos tempos.

Os capítulos do romance são fragmentados, muitas vezes confusos devido à desordem temporal e ao design gráfico, que sugere frases surgindo ou sumindo, como se houvesse um apagamento da narrativa, já que o texto falha, some. Esses textos esmaecidos são frases repetidas, que por vezes falam do caráter da literatura, mas soam incongruentes, já que não fazem parte do enredo, e criam um elo entre o livro físico que o leitor tem em mãos e o livro descrito no romance. Essas frases por vezes falam do caráter da literatura.

Se minha liberdade não está no livro, onde estaria? Se meu livro não for minha liberdade, o que seria?

Toda violência faz parte do dia.

“A violência do livro se volta contra o livro; batalha sem piedade. Escrever talvez signifique aplicar, na palavra, as fases inesperadas desse combate, onde Deus, uma insuspeitada horda de força agressiva, é a estaca não mencionável”

Livro, nome rebelde do abismo (TERRON, 2011, s./p.).

Outro fato incomum é que o texto, narrado em terceira pessoa, em diversos momentos, é interrompido por uma ‘voz’, escrita em itálico, que aparenta ser o autor ou o próprio livro falando, como se fosse uma personagem. Essa ‘voz’ interrompe a leitura e conversa com o leitor, questionando-o e aproximando-o da narrativa.

Aguardou para ver se as cascaféis saíam do baú, o que não aconteceu. Então, reaproximando-se, se concentrou naquela imagem, como se dela procurasse extrair

² Palestra proferida pelo Prof. Dr. Rubens Vaz Cavalcante no projeto *Comparsarias Literárias: leitura e discussão da prosa e da poesia*, na UNIR campus Vilhena em 2015.



subsídios para a compreensão inesperada daquilo tudo. *lá fora, na escuridão, sob a chuva, me observando, não diria das noites em claro dos cabalistas, dos dedos envoltos em ataduras dos escribas, do sangue dos escritores suicidas, dos tipógrafos adoecidos pela tinta, de sua visão enfraquecida, leitor?* Examinou cobra por cobra e daí pode enxergar que na textura simétrica do couro das cascavéis surgiam outras palavras, como ocorrido no areal próximo à sua casa (TERRON, 2011, p. 79-80).

Como se pode perceber, o texto é construído por duas vozes narrativas, a mais presente é a do narrador em terceira pessoa que apenas relata os fatos, a segunda é uma voz narrativa que se interfere em meio à outra e cria diálogos aparentemente aleatórios, mas que na verdade discutem questões metalinguísticas. Inicialmente a fala em itálico pouco aparece, no entanto, a partir do capítulo 13 ela aparece em todos os fragmentos, aumentando a tensão narrativa. A inexistência do pertencimento dessa voz intrusa traz à tona os limites da presença do autor na obra, já que não sabemos a quem pertence essa segunda voz representada em itálico: *“e por que me exponho aqui, por que assim, repentinamente, essa ânsia de revelar tudo a este desconhecido, ah, como me arde o fígado”* (TERRON, 2011, p. 120).

Outro ponto a ser destacado na feição metapoética do romance é o último capítulo, em que o autor apresenta as biografias dos seus ‘personagens malditos’. Isso representa “mais um registro de linguagem na composição – o texto que se comenta a si mesmo, com o jargão da enciclopédia” (TEZZA, 2002, s.p.). Além disso, para explicar o que é o *tesseract*, entre os capítulos 41 e 40, há um capítulo não numerado que tem por título “da consideração”. Nele, explica-se por meio de conceitos físicos, mas de maneira didática, o que seria o cubo quadridimensional. Devido a essa explicação didática e também pela falta de numeração, esse trecho do livro se compõe como uma

espécie de adendo, ou seja, um acréscimo para explicar ao leitor a figura incongruente do *tesseract*. Contudo, esse acréscimo soa um tanto dissonante, apesar de prático. Assemelha-se a uma nota de rodapé que ganha espaço no corpo do texto. Mas também poderíamos lê-lo como um auto comentário do livro, em tom de jargão de enciclopédia, como coloca Tezza (2002).

Ainda nesse capítulo explicativo, nas quatro páginas finais, vê-se o desenho do *tesseract* a viajar pelas páginas, materializando-se como “um volume cúbico” diante do leitor, como se novamente o livro físico e o narrado se transformassem em um só. Considerando a multiplicidade de sentidos em *Não há nada lá* e a inserção de outras dimensões no romance, fica uma questão para o leitor: se o livro que ele tem em mãos pode ser o mesmo que está sendo narrado, então ele também poderia ser uma personagem lida por outro alguém em outra dimensão.

Samira Chalhub (2005, p. 5), ao discutir questões referentes à metalinguagem, afirma que se a existência de um poema é um jogo de produção e recepção, há uma alternância entre os lugares do poeta e do leitor. O ato de leitura é o que dá vida ao texto, e o receptor cria desde sempre os plurais sentidos que estão expostos no texto. Então, o jogo de criação de sentidos e possibilidades é mais uma forma de inserção do leitor no texto.

A discussão sobre os papéis de autor, narrador e leitor não é nova. Todavia, nesse romance, ela ganha uma perspectiva também ficcional. O *tesseract*, que aparece de maneira sobrenatural no romance, é um elemento comumente explorado nas narrativas de ficção científica, mas, em *Não há nada lá*, ele é mais que um objeto da física, é um potencializador da linha narrativa.



O APOCALIPSE É LOGO ALI: METALINGUAGEM E PARÓDIA

Não há nada lá traz em seu título uma perspectiva pessimista e decadente. A ordem e os padrões são coisas a serem destituídas do seu *status*. Isso é feito primeiro por meio da quebra da estrutura narrativa. Esta é fragmentada e construída por meio de retalhos temporais, recortes de acontecimentos que confluem na revelação do terceiro segredo de Fátima, confessado a um bispo de Macau. Nessa fragmentação e na anunciação do fim do livro, questiona-se o fim do romance, dado como sinônimo do fim dos tempos. Esse fim é representado pelo apocalipse, numa parodização da Bíblia. Inicialmente vemos isso nas frases que aparecem no livro que Guilherme Burgos abre, que dizem: “o mundo está em uma palavra: mundo. Morte da palavra, morte do mundo. O universo contido em um verso. Morte do verso, morte do universo.” (TERRON, 2011, p. 56).

O tom apocalíptico é reiterado pelo constante aparecimento do número “sete”, que também aparece por diversas vezes no livro de Apocalipse na Bíblia, e pela imagem da besta, que é um símbolo do fim dos tempos. No entanto, em *Não há nada lá*, santos e demônios são um só, já que aqueles são sempre representados por figuras com características que geralmente são dadas a estes, como rabo, chifres e cascos. Exemplo disso é a dúvida criada em torno da santa de Fátima, que Lúcia não sabe se é uma santa ou o diabo:

Em seu aposento, Lúcia está imóvel. [...] O silêncio é interrompido apenas por um barulho de cascos muito baixo, que raspa contra o chão de pedra da cela. Um cheiro nauseante de comida podre e fezes toma conta do prédio. [...] Abrindo os olhos, força a vista tentando enxergar algo no canto mais escuro do cômodo. [...] Quando a freira identifica certos detalhes dos contornos, uma cauda ondulante movendo-se de um lado para o outro, odor de madressilvas e um par

de asas, as patadas contra o piso aumentam. Uma voz suave a faz afastar as mãos dos olhos, “Tranquelize-se, minha filha. Eis-me aqui para que cessem seus infortúnios”. Na presença de Lúcia, a aparição da virgem flutua no centro de um cubo luminoso girando no espaço (TERRON, 2011, p. 18).

Nesse fragmento, nota-se a ruptura entre o divino e o infernal. Outro exemplo desse rompimento são as sete personagens principais, que podem ser lidas como representações dos sete anjos do apocalipse. Porém, aqui, elas são seres da negação, da marginalidade, da “inadequação absoluta ao mundo da ordem” (TEZZA, 2002, s.p.). As sete personagens transpostas do mundo físico são seres complexos e polêmicos. “Terron insere a voz ficcional, também autoral, nos seus contos, com escritores que interpretam a si mesmos, encarnados em personagens que também coincidem com eles, em situações insólitas” (CASTRO, 2017, p. 17).

Algumas das personagens do romance têm seus nomes reais aportuguesados: William Burroughs, torna-se Guilherme Burgos, escritor aposentado que tem como passatempo matar cascavéis. Raymond Roussel transforma-se em Raimundo Roussel e, em sua *roulett*, espera a visita do papa Pio XI, com quem não sabe ser real a experiência sexual que viveu. Torquato Neto recebe Jaime Hendrix (representação do famoso guitarrista Jimi Hendrix), num encontro regado de drogas, cajuína e vômito. Isidore Ducasse torna-se Isidoro Ducasse, que rouba o livro *As flores do mal* e por livros é transformado, tanto mentalmente, pois ele chega a um estado mental que beira a loucura, quanto fisicamente, pois se metamorfoseia em uma impressora tipográfica. Arthur Rimbaud é um fora da lei. Fernando Pessoa envolve-se, também sexualmente, com Alistério Crowley (representação de Aleister Crowley, mago e poeta). Por último, irmã Lúcia, a única sobrevivente do evento em Fátima, questiona-



se se a santa que viu quando menina era na verdade o diabo.

Essas personagens são anjos caídos. Suas vidas ruem diante dos olhos do leitor, seguindo o apocalipse anunciado e estando tudo ligado à imagem do livro que aparece reiteradamente em cada capítulo. No Apocalipse bíblico, os sete anjos são os portadores das sete últimas pragas que serão lançadas ao mundo. Eles tocam sete trombetas que anunciam o início dessas pragas. Em *Não há nada lá*, as personagens são anunciadoras de ruínas, mas algumas vezes anunciam a própria destruição. Essa destruição se concretiza ao ser absorvida para dentro do livro, o que seria uma representação metalinguística da própria transposição que Terron faz ao invocar escritores e artistas em seu texto, num tributo à literatura. Trata-se de um exemplo da obra de arte se dobrando sobre si mesma, num exercício de linguagem, um jogo de espelhos, como pontua Afonso Sant'Anna (1999, p. 7).

Aliadas a isso, algumas das histórias das personagens estão ligadas a uma paródia da Bíblia, numa forma de dessacralização do livro. Conforme Sant'Anna (1999, p. 29), a paródia tem um caráter contestador. Ela assume uma atitude contra-ideológica, que coloca as coisas fora do seu lugar “certo”. A paródia é a máscara que denuncia a contradição e a ambiguidade, é o jogo demoníaco que cria divisão.

Ao encontro disso, destaca-se que no livro do Apocalipse fala-se sobre sete selos. Os sete selos referem-se às profecias que vão acontecer nos últimos tempos, assim, a abertura de cada selo representa uma parte dos eventos do fim do mundo. Em Apocalipse, João vê um livro na mão de Deus. O livro é selado com sete selos e não pode ser aberto por ninguém a não ser pelo escolhido, que na Bíblia é Jesus. Na visão de João, quando cada selo era aberto, coisas importantes aconteciam na terra e no céu. Em *Não há nada lá*, o livro que Guilherme Burgos encontra também está

selado por sete selos. Burgos seria então o escolhido para abrir o livro. A partir da abertura, em diversos fragmentos, há referência aos selos, que são abertos por cada uma das sete personagens. Tanto na Bíblia, quanto no romance de Terron, a abertura de cada selo vem acompanhada de acontecimentos sobrenaturais:

Um livro de aspecto muito antigo aparece no centro do quarto, flutuando em meio às luzes emitidas pelos sete selos em sua capa. Jaime Hendrix alça-se ao teto vestido de nuvem e o rosto de Torquato o reflete, como se fosse o sol, e seus pés como colunas de fogo, e ele toma para si o livro a rodopiar no espaço numa velocidade vertiginosa. Com o livro aberto nas mãos, uma flâmula rodeada de espinhos com a inscrição *libellum apertum* surge acima de sua cabeça. E então Torquato Neto desaparece, deixando para trás a estampa congelada do Grande Guitarista alçado aos céus, qual um anjo prestes a cair, sustentado pela aglomeração estática de hippies ajoelhados feito madalenas a seus pés (TERRON, 2011, p. 56).

Além do evento sobre-humano ocorrido devido à abertura de mais um selo, nesse trecho, também podemos ver a personagem de Jaime Hendrix ser comparada à de Jesus Cristo, primeiro por meio da presença das nuvens, em seguida pela comparação com o sol, depois pelas colunas de fogo, e por último pela flâmula de espinhos acima da cabeça. Todas essas imagens são ligadas a aparições de Cristo na Bíblia. As duas primeiras aparecem em Êxodo, quando se diz que uma coluna de nuvem guiava o povo no deserto de dia, e à noite eles eram guiados por uma coluna de fogo. A nuvem e o fogo na Bíblia trazem a representação de poder, de glória e de proteção divina. Ao serem trazidas para o romance, conferem à Hendrix os mesmos predicados. A flâmula de espinhos do romance de Joca representa a coroa de espinho da Bíblia. A coroa foi uma “piada” que os romanos fizeram com aquele que se dizia o rei dos judeus. Logo, ao recuperar essa imagem, o



romance dessacraliza duplamente a imagem de Jesus Cristo, primeiro por trazer pejorativamente a ideia de coroa por meio de uma flâmula, que é uma bandeirola; segundo, por tornar a imagem de Cristo equivalente à imagem da personagem de Jaime Hendrix, um guitarrista alucinado que curte drogas, bebidas, *rock n' roll* e é seguido por um séquito de hippies. Essa recuperação concretiza-se num movimento de “insubordinação contra o simbólico” (SANT’ANNA, 1999, p. 32), uma das características da paródia.

O texto parodístico é uma “re-apresentação daquilo que havia sido recalçado”. É uma “nova e diferente maneira de ler o convencional” (SANT’ANNA, 1999, p. 31), numa tomada de consciência crítica. Ao realizar esse movimento, utilizando uma intertextualidade com a Bíblia, Terron não apenas re-apresenta, mas também questiona o que está posto na tradição. Aqui dessacraliza-se não apenas aquele que é considerado o livro mais conhecido do mundo, mas também todos os livros.

CONCLUSÃO

Não há nada lá (TERRON, 2011) constrói um discurso metalinguístico primeiro por meio da discussão das dimensões do romance. Essa discussão dá-se pela inserção do *tesseract* e da quarta dimensão, originando uma ampliação dos limites do texto ficcional. Dessa forma, autor e leitor também estão inseridos na obra. Além disso, o tempo e o espaço já não transcorrem de maneira sequencial, mas conjuntamente, o que fica evidenciado pela desordem temporal das histórias e até mesmo pela paginação do livro.

A paginação também destaca o fim do romance. Final evidenciado pela anunciação do apocalipse, numa parodização da Bíblia. Ao proclamar o fim do romance, Terron (2011) junta-se aos poetas louvados em seu texto, construindo também um tributo à literatura, pela invocação de escritores e artistas que

representam a si mesmos, pela potencialização dos elementos que compõem a narrativa e pela discussão sobre o que é o livro. Tudo isso é realizado num constante movimento metalinguístico. Um movimento múltiplo, já que se realiza por diversos caminhos: a inserção do *tesseract* que amplia as dimensões da narrativa e de seus elementos; o romance que discute o romance; as personagens absorvidas pelo livro fictício; e as diversas representações do livro, que tanto é dessacralizado, quanto enaltecido.

Outro ponto a ser destacado é a decadência exposta desde o título do livro e que toma corpo na parodização feita em um tom satírico que quebra o *status* de poder da Bíblia. Ao criar um paralelo com o apocalipse, o romance profana aquele livro, pois destitui os seres e os objetos sagrados de suas auras de santidade. *Não há nada lá* rompe os padrões. É um texto que não se encaixa em formas preestabelecidas ou no *status quo*, pelo contrário, ele os questiona e os destrói.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Esmerindo. **Examinando o espaço-tempo de Einstein: um guia do educador**. Instituto de Física de São Carlos - IFSC USP. 2010. Disponível em: <http://www.ifsc.usp.br/~FCM0101/guia.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 1969.

CASTRO, Gabriel Pereira de. **A manifestação do grotesco nos contos de Joca Reiners Terron**. 2017. 85 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Estudos Literários) - Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2017.

CAVALCANTE, Rubens Vaz. **Não há nada lá: a razão**. Palestra proferida no projeto



Comparsarias Literárias: leitura e discussão da prosa e da poesia, (2015).

CHALHUB, Samira. **A metalinguagem**. São Paulo: Ática, 2005.

PIGNATARI, Décio. O choque: Romantismo e Metalinguagem. In: PIGNATARI, Décio. **Semiótica & Literatura**: icônico e verbal, Oriente e Ocidente. 2. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979, p. 57-60.

SANT'ANNA, Romano de. Paródia, Paráfrase e Cia. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2009.

TERRON, Joca Reiners. **Não há nada lá**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TEZZA, Cristovão. **O terceiro segredo de Fátima**. Revista Cult. São Paulo: Lemos Editorial. n. 54, ano 5, janeiro de 2002.
Disponível em:
http://www.cristovaotezza.com.br/textos/resenhas/p_0201_cult.htm. Acesso em: 20 maio 2018.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

AZEVEDO, L. R. As dimensões metalinguísticas de *Não há nada lá*, de Joca Reiners Terron. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 99-107, 2020.



A CENA DO CRIME EM *MAÍRA*, DE DARCY RIBEIRO (1976), E AS LACUNAS DO PROCESSO CIVILIZATÓRIO

Alessandro Aparecido Fagundes Matos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

A dinâmica e a lógica do processo civilizatório ainda se fazem presentes e efetivas no modelo da sociedade brasileira. A nossa formação, enquanto povo e etnia brasileira, sustenta e fomenta os fundamentos epistemológicos dos grandes centros. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é perceber, por meio do romance *Maíra* (1976), de Darcy Ribeiro, a partir do excerto que discorre sobre a cena de crime da personagem Alma, os efeitos do processo civilizatório representado na obra em destaque. Para esse fim, os escritos de Karl Erik Schøllhammer (2013), no que tange à cena do crime, e de Darcy Ribeiro, sua argumentação sobre o processo civilizatório, fundamentam esta escrita. O método partirá dos elementos narratológicos que permitem analisar e interpretar o texto literário para compreender o que narra e o modo pelo qual narra. Entre os elementos, destacam-se o espaço, a personagem, o tempo e o narrador. Portanto, a partir do diálogo estabelecido entre a Antropologia e a Literatura, será possível refletir sobre o imaginário colonial e considerar a eficiência ocultada do processo civilizatório no imaginário do povo brasileiro.

Palavras-chave: Cena do crime; elementos da narrativa; processo civilizatório.

RESUMEN

La dinámica y la lógica del proceso de civilización todavía están presentes y son efectivas en el modelo de la sociedad brasileña. Nuestra formación, como pueblo y etnia brasileña, apoya y fomenta los fundamentos epistemológicos de los grandes centros. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es percibir, a través de la novela *Maíra* (1976), de Darcy Ribeiro, del extracto que analiza la escena del crimen del personaje Alma, los efectos del proceso civilizatorio representado en el trabajo presentado. Con este fin, los escritos de Karl Erik Schøllhammer (2013), sobre la escena del crimen, y Darcy Ribeiro, su argumento sobre el proceso de civilización, respaldan este escrito. El método comenzará a partir de los elementos narratológicos que permiten analizar e interpretar el texto literario para comprender lo que narra y la forma en que narra. Entre los elementos, se destacarán el espacio, el personaje, el tiempo y el narrador. Por lo tanto, con base en el diálogo establecido entre Antropología y Literatura, será posible reflexionar sobre la imaginación colonial y considerar la eficiencia oculta del proceso civilizatorio en la imaginación del pueblo brasileño.

Palabras clave: Escena del crimen; Elementos de la narrativa; Proceso civilizatorio.

Alessandro Aparecido Fagundes Matos é doutorando em Letras pela UFMS no câmpus de Três Lagoas.

E-mail: afagundesmatos@gmail.com



INTRODUÇÃO

O crime é de espécie humana, secreto, impenetrável e esconde coisas que nos escapam. Georges Bataille (1970 apud SCHØLLHAMMER, 2013, p. 23) define-o como “[...] um fato da espécie humana, um fato desta espécie apenas, mas é sobretudo o aspecto secreto, impenetrável e escondido. O crime esconde, e as coisas mais terríveis são aquelas que nos escapam”. A partir da cena do crime tomada do romance *Maira* (1976), de autoria de Darcy Ribeiro, pretendemos permear o escondido, isto é, o que nos escapa e o que o texto procura revelar a partir de uma análise e interpretação. Nesta reflexão proposta, a revelação do segredo conduz-nos aos efeitos do processo civilizatório presente na base formativa da história e do povo brasileiro; tema este constantemente debatido nas obras não literárias do escritor. Desse modo, segue o trecho da cena do crime a ser discutida:

Hoje, dia 10 de janeiro de 1975, compareceu a esta delegacia o abaixo-assinado Peter Becker, cidadão suíço do cantão de Basel, para declarar, a bem da Verdade e da Justiça, o que viu no dia 26 de outubro de 1974, numa praia do rio Iparanã, próxima da aldeia dos índios mairuns: chegando àquela praia na madrugada do referido dia, em companhia de um prático de nome Joaquim Quinzim e de seu colega, F. Huxley O'Thief, viu o que segue. Sobre a praia, distante vinte metros aproximadamente da linha-d'água, jazia, em decúbito dorsal, uma jovem mulher branca, meio despida, com o corpo pintado de traços negros e vermelhos, formando linhas e círculos. Dita mulher tinha as pernas abertas e entre as coxas se podia ver um duplo feto, quero dizer, dois nascituros do sexo masculino ainda envoltos na placenta e ligados à mãe pelos cordões umbilicais. Verificou que a mulher estava morta — corpo frio e rigidez cadavérica — bem como os fetos. Verificou também que ela sangrara durante o parto. Verificou ainda que tinha na testa um pequeno sinal de machucadura antiga, cicatrizada. E, ademais, que tinha as

faces, as mãos e as pernas marcadas por arranhões em estrias, alguns dos quais meio infeccionados. Estas últimas constatações é que o levaram a crer na hipótese de um crime. Deseja declarar, porém, que não é apenas por esta razão que procura a autoridade competente para fazer a presente denúncia (retifico) comunicação. O faz, dado o extraordinário do fato de deparar com aquela mulher branca, morta no curso de um parto duplo, numa praia deserta, próxima a uma aldeia de índios selvagens. Para completar esta comunicação, o depoente declara que ele e seu companheiro estiveram com os referidos índios. Eles próprios se aproximaram da praia, provavelmente, ao ouvirem o ruído de um barco a motor que aproara ali. Crê que assim foi porque os índios manifestaram maior surpresa, diante da defunta, do que diante deles. Fizeram um enorme alarido atraindo grande número de homens e mulheres, que vieram correndo da aldeia, a uns quinhentos metros de distância, atrás das dunas. Os índios, ao chegar, acercaram-se do corpo comentando vivamente, em sua língua, de que o informante não entende nada. A certa altura, as mulheres indígenas começaram a arrancar os próprios cabelos, chorando e lamentando com mostras de grande sentimento. Uma delas, ao encontrar (o informante não sabe onde) uma queixada de piranha, passou a arranhar com a serrilha de dentes a sua própria cara, os braços e pernas, sangrando abundantemente. As outras mulheres, seguindo o exemplo, tomaram da mesma mandíbula para se dilacerarem também. Passada uma hora, talvez, desta reação selvagem, vieram alguns homens com uma rede em que puseram, primeiro, os fetos (natimortos), depois a defunta, saindo rumo à aldeia. O informante e seus companheiros ficaram ainda algum tempo na praia, procurando obter informações, mas só as crianças lhes davam alguma atenção e estas nada sabiam da língua brasileira. Mais tarde quando foram à aldeia, o corpo já não estava ali. Segundo informação dada pelo senhor Quinzim, que tratara antes com aqueles índios



e podia entendê-los, a morta havia sido levada para o cemitério índio que fica junto à aldeia antiga, três quilômetros ao norte. Sendo o que tem a declarar, o depoente se coloca à disposição das autoridades brasileiras para quaisquer informações adicionais, tanto pessoalmente, quanto através do senhor Max Piaget, cônsul da Suíça, que também firma o presente documento (RIBEIRO, 2014a, p. 26-27).

É recorrente, a partir das produções cinematográficas hollywoodianas, o espectador se deparar com as clássicas cenas que fazem referência a um crime. Talvez o elemento de maior destaque alusivo a elas seja a fita de isolamento. A partir de Karl Erik Schøllhammer (2013), em *A cena do crime*, encontramos outros apontamentos acerca desse lugar demarcado. Podemos destacar a ideia de exceção, ou seja, nada entra ou sai daquele espaço, o congelamento do tempo para abrir perspectiva do passado e o cadáver. Concomitante à cena, as produções trazem a figura do detetive, personagem capaz de conduzir a investigação e preencher as lacunas para solucionar o caso, achando o responsável por infringir a lei e causar dano ao outro.

Sobre a figura do detetive clássico, Schøllhammer(2013) destaca sua posição como aquele que irá compreender de forma integral a história, tendo o crime como elemento central. Essa qualidade de investigador é transferida ao leitor, que passa a ser o analista e é quem investiga o texto como se detetive fosse. Em outras palavras, o analista crítico é quem se distancia da cena do crime para ter uma atitude reflexiva e de intervenção. Entretanto, na contemporaneidade, já não é possível preencher todas as lacunas, como o faz a clássica figura do detetive dos filmes de Hollywood.

Na esteira de Schøllhammer(2013) e já fazendo referência à cena do crime em *Maira*, a narrativa não preenche as lacunas deixadas no início: Alma, a personagem encontrada morta, o

foi por conta do parto ou foi vítima de algum agressor? Este é o objetivo deste trabalho, que faz parte de uma pesquisa maior: a partir dos elementos do texto, procurar preencher os vazios, sem, contudo, restringir-se ao corpo encontrado na praia e, a partir dele, compreender os efeitos do processo civilizatório na formação do povo brasileiro, sendo este um dos motivos que Darcy Ribeiro dedicou sua produção intelectual e, quiçá, seus textos literários.

Antes de adentrarmos no tópico sobre o processo civilizatório, é importante destacar o cadáver da cena do crime. O corpo sem vida “[...] converte-se no espaço de trânsito entre o que aconteceu, os fatos que causaram a morte e o que acontecerá em consequência dela” (SCHØLLHAMMER, 2013, p. 16). Ainda mais: a presença do cadáver em determinado espaço supersignifica e reclama cuidadosa atenção.

1 O PROCESSO CIVILIZATÓRIO BRASILEIRO

Discutir o processo civilizatório brasileiro e seus efeitos é ir além das revoluções tecnológicas (agrícola, pastoril, industrial) que o homem empreendeu com o objetivo de facilitar as atividades cotidianas, aumentando sua produção e não dependendo exclusivamente dos recursos naturais para garantir a sobrevivência. Sem as técnicas do plantio, por exemplo, haveria o risco de turnos de escassez alimentar. Ainda mais, essas revoluções demandam a (re)organização social: antes, temos a organização tribal, após, há a necessidade de estabelecer relações de produção e consumo. Esse processo, que se inclina à dominação, está para a dependência cultural, o genocídio, o silenciamento dos povos primeiros, o não direito de contar a sua própria história, uma vez que o discurso oficial é balizado pela lógica colonial, isto é, a subalternização e a homogeneização das diferenças culturais.



Darcy Ribeiro (1987, p. 40), em *O processo civilizatório*, explica que “o conceito de processo civilizatório permite essa abordagem conjunta porque ressalta, na sua acepção global, a apreciação dos fenômenos de desenvolvimento progressivo da cultura humana tendentes a homogeneizar configurações culturais”. É neste segundo caminho que a cena do crime será pensada, isto é, o que nos interessa são as consequências dessa morte, as consequências do processo civilizatório. Na esteira de Ribeiro, discutir o processo civilizatório é afirmar que o hoje dos povos avançados não é o nosso amanhã¹. A escrita desse livro é uma possibilidade outra para explicar/compreender o processo civilizatório a partir da perspectiva latino-americana, pois muito se discutiu sobre a questão a partir da compreensão eurocêntrica ou norte-americana. Ribeiro propõe-nos uma alternativa outra. “Ele [o livro] é o melhor discurso que podíamos formular sobre o caráter necessário – e, portanto, compreensível – de nosso passado de nações que fracassaram na história” (RIBEIRO, 1987, p. 24). Ou seja, é preciso repensar as relações, repensar a nossa formação e apontar o que se encontra escondido sob o pretexto da ideologia do discurso oficial.

2 O MÉTODO ANALÍTICO

Para analisarmos a cena do crime e visualizarmos os efeitos do processo civilizatório em *Maíra*, o método partirá dos elementos narratológicos que permitem interpretar o texto literário. Entre eles, citamos o espaço, a personagem, o tempo e o narrador.

Arnaldo Franco Júnior (2009, p. 34), em *Operadores de leitura da narrativa*, destaca que “[...] é necessário observar, analisar, interpretar e avaliar criticamente tanto a história que o texto narra como o modo pelo qual narra”. Partindo desse pressuposto, destacaremos inicialmente o espaço.

Para Yves Reuter (2004), em *Introdução à análise do romance*, a forma como o espaço é organizado produz sentido à narrativa. Ele pode indicar etapas da vida, ascensão ou degradação social, raízes ou lembranças. A cena do crime em *Maíra* destaca a praia do rio Iparanã. Guardadas as diferenças, o vocábulo “praia”, em se tratando de Brasil, remete-nos ao encontro entre portugueses e os povos primeiros desta terra na praia Coroa Vermelha. O que foi considerado o “paraíso perdido”, pois acreditavam ter chegado à terra adâmica citada nas escrituras, torna-se o lugar da exploração. A partir desse contato e das práticas colonizadoras justificadas pelo processo civilizatório (economia, religião, política), temos, sob a ótica de Darcy Ribeiro (2014b), em *O povo brasileiro*, relatos de povos que se refugiaram nas fronteiras da civilização. Se quisermos apontar a origem do crime em pauta, assumindo a figura do detetive, é possível destacarmos o encontro de visões de mundo distintas que desencadearia consequências avassaladoras aos mairuns² do Iparanã. Uma delas é a alteração da cosmovisão, como enxerga e vivencia o seu *lócus*. Enquanto Maíra, segundo a mitologia indígena mencionada no romance, desejou inventar um mundo que desse verdadeiro gozo de viver aos mairuns, seu povo preferido, temos, a partir da cena

¹ Ver *O processo civilizatório* (RIBEIRO, 1987, p. 22).

² Sobre quem são os mairuns, cito Lúcia Sá (2003, p. 43): “no romance *Maíra*, Darcy Ribeiro trata de uma tribo fictícia, os mairuns, criada, segundo depoimento do próprio autor, a partir das características de vários grupos indígenas brasileiros. A cosmogonia mairum, no entanto, pode ser claramente identificada como tupi-guarani, e oriunda sobretudo das narrativas coletadas por

Nimuendaju em *As Histórias de Criação e Destruição do Mundo* e ‘Sangen der Tembê-Indianer (Pará und Maranhão)’, e pelo próprio Darcy durante o seu trabalho de campo junto aos Urubu- Kaapor do Maranhão. A organização social dos mairuns, por outro lado, é baseada nas culturas gê-bororo, como se pode verificar em outro livro do autor, *Os índios e a Civilização*”.



descrita no início deste texto, o contraste no desespero e tristeza da morte. Destacamos trecho de *Maira*:

Maira sempre achou que aquele mundo de nosso criador, o Sem-Nome, não prestava mesmo. Sem querer foi imaginando, inventando, lá no espírito dele, o mundo como devia ser. Um mundo bom para seu povo preferido: os mairuns do Iparanã. Um mundo que desse verdadeiro gozo de viver (RIBEIRO, 2014a, p. 144).

Ainda acerca da cosmovisão, temos na descrição da cena inicial a diferença de exposição que produz efeito de sentido: “numa praia do rio Iparanã, próxima da aldeia dos índios mairuns” e “numa praia deserta, próxima a uma aldeia de índios selvagens” (RIBEIRO, 2014a, p.144). O referente espacial é o mesmo, entretanto, a descrição não. Ora o espaço é nomeado (praia do Iparanã, aldeia dos mairuns), ora adjetivado (praia deserta, aldeia de selvagens). Nomear, neste caso, designa, dá destaque, delimita, trata com exclusividade, chama à existência. Ao tratar com atitude contrária, adjetivar com “deserta” e “selvagens”, além de não reconhecer o ser daquele espaço, não há o reconhecimento das especificidades culturais, por exemplo. Em outras palavras, é pensar que no espaço não há significação outra, não há discurso outro. A exclusividade é do discurso dominante, característica típica do processo civilizatório supracitado ao homogeneizar as configurações culturais.

Ainda sobre o espaço, o que motiva o relato às autoridades é a presença do cadáver de uma mulher branca afastado da civilização. Qual a motivação para estar em terras longínquas? A motivação primeira de Alma é servir à missão católica, no intuito de cristianizar os indígenas.

Também sob a égide de Yves Reuter (2004, p. 58), perguntas como: “quais tipos de personagens estão presentes? Quais não aparecem? Como elas são descritas? Com

referência a quais discursos sociais da época?” indicam as dimensões ideológicas do autor presentes nas personagens.

Quais tipos estão presentes? Alma (na cena do crime não há referência ao nome dela) é uma desconhecida, uma mulher branca, o corpo sem vida, com dois fetos mortos; o suíço e seu colega (ambos nomeados); o prático Joaquim Quinzim; e os índios selvagens (aos olhos de quem?).

Como as personagens são descritas? Alma é descrita da seguinte forma:

[...] Jazia, em decúbito dorsal, uma jovem mulher branca, meio despida, com o corpo pintado de traços negros e vermelhos, formando linhas e círculos. [...] Verificou que a mulher estava morta — corpo frio e rigidez cadavérica — bem como os fetos. Verificou também que ela sangrara durante o parto. Verificou ainda que tinha na testa um pequeno sinal de machucadura antiga, cicatrizada (RIBEIRO, 2014a, p. 26).

A imagem da mulher “meio despida”, construída por meio da linguagem e sua potencialidade, remete às perguntas de Darcy Ribeiro ao discutir a formação do povo brasileiro: “quem somos nós?”, seguida de: “somos os outros?”. A diversidade da matriz brasileira abarca o indígena, o negro e o europeu. Nas relações, visando, geralmente, à produção e à exploração por parte do último, surge um novo grupo que não se assimila nem ao indígena, nem ao negro e nem ao europeu. Nesta indefinição, surge a etnia brasileira. Na imagem “meio despida”, temos a potencialidade de referência ao cruzamento de mundos, culturas e cosmovisões. É preciso se reinventar para se redescobrir como povo-nação.

No que tange ao tempo nesta cena do crime, é o espaço entre o encontro do corpo (26 de outubro de 1974) e a comunicação às autoridades (10 de janeiro de 1975) que chama a atenção. O deslocamento para encontrar as autoridades é demasiado longo. Com isso,



nessa cena do crime, não é possível isolar a área, congelar o tempo e reconstituir o passado de forma detetivesca. É necessário, no decorrer da narrativa, o agente do Estado incumbido de encontrar culpado, contudo, a lacuna não é preenchida.

Em diálogo com o restante da obra, o servidor destinado à investigação é o major Nonato dos Anjos, da Arma de Cavalaria. Este refaz o percurso da morta em busca de indícios balizadores para resolver o caso, movido por interesses concretos, isto é, receber promoção: “nisto, de certa forma, está posta minha carreira. [...] Continuo com o temor de voltar com mãos vazias e sobretudo de compor um relatório que venha a ser objeto de chacota entre meus colegas” (RIBEIRO, 2014a, p. 181). A necessidade em justificar a sua ida e entregar um relatório satisfatório para responder à questão do porquê de uma mulher branca, civilizada, ser encontrada morta em praia distante da civilização o move. Após inquirir várias pessoas, realizar a exumação com o que sobrou do corpo, posterior ao ritual funerário diferenciado dos mairuns, chega à seguinte conclusão:

O que me dá temor é não poder terminar concludentemente esta missão, como é do meu dever funcional. Os dados que os missionários me deram permitem precisar a identidade da morta e a data da sua chegada. Reunidos aos dados dos suíços, são as únicas evidências fatuais e concretas com que se conta, além das que eu mesmo produzi através da exumação do corpo. Os mais são inferências minhas com as quais terei de compor meu relatório. Vai ser necessário um grande esforço para que seja um documento cabal, ainda que eu não ponha nas mãos da justiça um criminoso de culpa totalmente comprovada. Isto é impossível, lamentavelmente (RIBEIRO, 2014a, p. 250).

No ímpeto de se encontrar um culpado, já que durante a exumação do corpo não se evidenciaram marcas de violência física nos

ossos da possível vítima, a burocracia a qual Nonato está vinculado e submisso o guia. O agente incorre ao termo incúria-funcional-criminal, em seu relatório “conclusivo”, e responsabiliza Elias, o chefe do posto indígena, por permitir o trânsito de Alma naquelas em terras.

Sobre o narrador, este é um dos elementos da narrativa de maior destaque para apontar os efeitos do processo civilizatório: a ausência de representação própria. A cena do crime é tomada em depoimento pelo delegado (Ramiro) e seu ajudante (Noronha) a partir da comunicação do estrangeiro suíço (Peter Becker). A motivação deste para estar em terras indígenas é justificada pela pesquisa, pois é “ecólogo-entomologista: estuda os insetos no ambiente deles” (RIBEIRO, 2014a, p. 25). Nota-se, ainda mais, que a motivação para comunicar às autoridades, a bem da Verdade e da Justiça, característica do discurso oficial, é o estranhamento de encontrar em terras longínquas uma mulher branca em determinada condição: “o faz, dado o extraordinário do fato de deparar com aquela mulher branca, morta no curso de um parto duplo, numa praia deserta, próxima a uma aldeia de índios selvagens” (RIBEIRO, 2014a, p. 26).

Acerca do narrador, há duas abordagens teóricas que auxiliam na compreensão de como esse operador narrativo ajuda a compreender as lacunas da cena do crime: voz e perspectiva. Conforme Donald Schuller (2000), em *Teoria do romance*, com consciência de que nem todos os teóricos concordam com a separação, tratá-las de forma separada traz vantagens significativas para o entendimento do funcionamento no texto e o sentido que pode agregar. Quanto às abordagens, Schuller (2000, p. 26) argumenta que:

Quanto à voz, o narrador pode eleger a primeira pessoa ou a terceira; quanto à perspectiva, o narrador pode ver os acontecimentos de perto ou a distância, pode penetrar na psique das personagens ou



restringir-se a observar fisionomias, gestos, acompanhar os acontecimentos no seu efeito exterior.

No que tange à voz, podemos destacar que o narrador não esteve no local. Toda a descrição da cena é a partir das palavras tomadas do depoimento do estrangeiro suíço. O distanciamento é agravado por conta de o ato narrativo ser resultado de outra narrativa. Na comunicação do encontro do corpo na praia do Iparanã, a terceira pessoa dá ao enunciado o tom de discurso autoritário. Uma única perspectiva é adotada. O estrangeiro, homem desconhecido e de conhecimento limitado da região e dos povos dali, uma vez que é guiado por Quinzim, traduz bem a interpretação. Durante toda a investigação do caso, as palavras registradas pelo homem servem de orientação, um tanto quanto verdadeiras, para Nonato realizar o procedimento investigativo.

Em se tratando da distância dos fatos, em tempo e espaço, a perspectiva corrobora a escolha pela voz da narrativa em terceira pessoa. Ante o distanciamento, cabe percebermos o que é tomado como ponto focal, isto é, o que o narrador privilegia ao registrar o ocorrido. Não há a inserção na psique das outras personagens, apenas a descrição do lugar, a posição do corpo, os nascituros mortos, a reação dos selvagens, a ausência do corpo e a justificativa pela procura das autoridades. Por se tratar do registro da cena por meio de gênero discursivo jurídico, é compreensível a rigidez da forma e a ausência de subjetividades, contudo, o problema é o processo civilizatório, pela premissa da ordem, tomar como verdadeira apenas um olhar sobre as circunstâncias. No romance há a investigação, porém, esta não altera o pré-julgamento do colonizador: os indígenas permanecem selvagens, situados na invisibilidade lacunar da civilização e os crimes cometidos em nome do império e das instituições reguladoras permanecem obscuros. Além disso, durante a leitura completa da obra, há a necessidade de se

encontrar o culpado, mesmo com apontamentos inconclusos constantes e, por vezes, direcionados aos indígenas. Contudo, em momento algum, há o reconhecimento de culpa por parte dos caraíbas por cometer crime maior: a delimitação dos mairuns e povos outros a espaço tão pequeno além da civilização ou até mesmo a transculturação desnivelada sofrida por esses sem respeito à cultura própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmar, no início desta escrita, que vivemos os efeitos do processo civilizatório é entender que esses foram fundamentados em nossa leitura própria e base para atitudes tomadas. A origem da estrutura epistemológica, psicológica, sociológica balizar do povo brasileiro é pautada em princípios de escravidão, silenciamento e burocratização. A tomada do depoimento acerca do crime é extremamente burocrática; a investigação também o é. As lacunas deixadas são preenchidas, possivelmente, por essa interpretação proposta. Esta é a tentativa de adentrar na obscuridade do crime, daquilo que nos escapa. Como comentado, a condição de Alma nos remete à outra mais distante em tempo e espaço: a colonização do Brasil.

A tônica de *Maira* é trazer para a representação a dor e o gozo em ser índio. Ao realizar o recorte da cena do crime, não se pretende reduzir a obra, uma vez que ela não se detém apenas à investigação, pois outros temas se inter cruzam e ganham até maior destaque, mas evidenciar, por meio do trecho, uma das premissas: a dor. Esta é caracterizada por não resolução da indagação de quem matou Alma. Como destacado inicialmente: a narrativa não segue o modelo clássico de responder as dúvidas postas. Entretanto, se não é possível concluir a motivação e autor do crime, se é que realmente houve um crime físico, sabemos da efetividade do crime simbólico na formação do



povo brasileiro, é possível perceber autores e as motivações do crime maior: o processo civilizatório. Ainda mais, pode-se perceber a mesma arquitetura colonial no discurso disfarçado de modernidade.

A partir dos elementos (espaço, personagens, tempo e narrador), consegue-se realizar apontamentos acerca do macro e seus efeitos/lacunas. Como mencionado, a subalternização dos povos primeiros do Brasil (os indígenas), por não contarem a sua versão da história e serem caracterizados como selvagens; a presença do branco, neste caso Alma, com o objetivo de fortalecer a missão salvadora das almas perdidas; o espaço ora nomeado, ora descaracterizado pelo olhar dicotômico acerca da aldeia mairum e dos selvagens; e o narrador distante dos fatos. Talvez o ponto que a cena do crime destaca seja: Alma está morta. Destaca-se aqui a escolha do nome da personagem e o estado dela na cena que são extremamente significativos. A partir disso, perguntamo-nos: a alma de quem? A resposta é, facilmente, percebida e apontada para aqueles que não falam. Entre o ato de descrever e o descrito, há as diferentes formas de percepção do(s) mundo(s).

Por fim, as amarras da colonização são transferidas de geração a geração. Esta afirmação se apresenta um tanto quanto perigosa, porém, é entendida a partir da constituição do sujeito ser social. Em outras palavras, sociologicamente, a forma de pensar e agir está associada ao seu percurso formativo cultural, ao seu local. Exemplo é a língua posta aprendida. Não diferente, recebemos estruturas epistemológicas. Contudo, cabe a nós remodelar o pensamento a partir de novas associações com o mundo atual. Diante disso, o tratamento oferecido a povos subalternizados é consequente da iniciação modelar de como o estrato social elevado recebeu e solidificou as orientações postas. Cabe à literatura, mas não somente a ela, desestabilizar os fundamentos

herdados da eurocentralidade colonial; *Maira* oferece a sua parcela de contribuição para o questionamento das bases. A morte de Alma é muito mais significativa se associada à cena do crime macro vivenciada pelo povo brasileiro e seu processo de formação, pois dialoga diretamente com a herança deixada pelo colonizador: sua forma de pensar e agir.

REFERÊNCIAS

- FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (ORG.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3a. Ed. Maringá: EDUEM, 2009, p. 33-58.
- REUTER, Yves. **Introdução à análise do romance**. Tradução Ângela Bergamini [*et al.*], 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- RIBEIRO, Darcy. **Maira**. 19ª ed. São Paulo: Global, 2014a.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 1ª edição digital. São Paulo: Global, 2014b.
- RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório: estudo de antropologia da civilização**. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- SÁ, Lúcia. Meninos, eu vi: a velhice indígena em “Y-Juca-Pyrama” e *Maira*. In: BARBOSA, Maria José Somerlete (Org.). **Passo e compasso: nos ritmos do envelhecer**. Coleção Memória das Letras. n. 17. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 36-50.
- SCHØLLHAMMER, Karl Erik. **Cena do crime: violência e realismo no Brasil contemporâneo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 2013.
- SCHULLER, Donaldo. **Teoria do romance**. 1ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Ática, 2000.



Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

MATOS, A. A. F. A cena do crime em *Maira* (1976), de Darcy Ribeiro, e as lacunas do processo civilizatório. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 108-116, 2020.



A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES EM DOIS ROMANCES DO SÉCULO XIX: UM ESTUDO COMPARATIVO

Fernanda Oliveira de Goes Borges

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo o estudo de dois romances da literatura brasileira do século XIX, especificamente com a análise da representação da mulher escrava nas obras *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, publicada em 1875, e *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, publicada em 1890, com um estudo comparativo entre as personagens Isaura e Bertoleza. Como suporte a esta análise, utilizaremos autores como Antônio Cândido (2004) e Freire (2015), acerca da crítica literária sobre os romances, Leandro Narloch (2017) e Jessé de Souza (2017), que compõem o contexto histórico de produção das obras, narrando relatos reais de escravos, e Carlos Reis e Ana Cristina M. Lopes (2007) para discutirmos o conceito de representação, entre outros autores. Como buscamos demonstrar, embora ambas as personagens sejam escravas, há diferenças consideráveis em seus percursos e elas sofrem de maneiras diversas os efeitos da escravidão.

Palavras-chave: Literatura Brasileira; Mulheres escravas; Romance Brasileiro; Bernardo Guimarães; Aluísio Azevedo.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo estudiar dos romances de la literatura brasileña del siglo XIX, analizando específicamente la representación de las mujeres esclavas en las obras *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, publicada en 1875, y *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, publicado en 1890, con un estudio comparativo entre los personajes Isaura y Bertoleza. Para apoyar este análisis, utilizaremos autores como Antônio Cândido (2004) y Freire (2015), sobre la crítica literaria sobre los romances, Leandro Narloch (2017) y Jessé de Souza (2017), que componen el contexto histórico de la producción de las obras, narrando relatos reales de esclavos, y Carlos Reis y Ana Cristina M. Lopes (2007) para discutir el concepto de representación, entre otros autores. Como intentamos demostrar, aunque ambos personajes son esclavas, existen diferencias considerables en sus trayectorias y sufren de diversas maneras los efectos de la esclavitud.

Palabras clave: Literatura Brasileña; Mujeres esclavas; Romance Brasileño; Bernardo Guimarães; Aluísio Azevedo.

Fernanda Oliveira de Goes Borges é graduanda do curso de Letras do câmpus de Aquidauana da UFMS.

E-mail: fernandaoliveira199812@gmail.com



INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo o estudo de dois romances da literatura brasileira do século XIX, visando especificamente a análise da representação da mulher escrava nas obras *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, publicado em 1875, e *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, publicado em 1890. A partir desse tema, buscamos fazer um estudo comparativo entre as personagens Isaura e Bertoleza, analisando as principais diferenças e semelhanças entre essas personagens.

Pode-se afirmar que no Brasil o racismo é uma das consequências de uma herança histórica que carregamos, a escravidão, que deixou profundas sequelas na sociedade, as quais persistem até a atualidade, tais como as marcas de autoritarismo e preconceito de cor. A escravidão foi um período de grande violência, durante o qual foram trazidos milhões de africanos para serem escravos, a maioria vindos do Congo e de Angola. Nessa época, o tráfico negreiro era o comércio que mais dava lucro para a colônia e assim o trabalho escravo era extremo e os negros eram expostos a condições desumanas e precárias (FLORENTINO, 1995, p.25).

O Brasil foi o último país a abolir a escravidão, entretanto, ainda assim, existem lugares em que o trabalho considerado escravo persiste, tendo ainda relatos e denúncias da escravidão moderna no país. Esse aspecto mostra bem como na atualidade ainda há um enraizamento profundo na nossa cultura de marcas deixadas pela escravidão. Além disso, todos os dados de pesquisa mostram uma enorme desigualdade entre brancos e negros (LIMA, 2018, p.2).

Considerando esse passado e projetando-o sobre a literatura, podemos dizer que esses dois romances da literatura brasileira do século XIX são emblemáticos para uma análise sobre a representação do tema, já que ambos trazem

mulheres escravizadas, mas em situações bem diferentes, como poderemos ver.

No primeiro romance, Isaura é uma escrava mestiça, que poderia passar por uma moça liberta e é criada como tal, incorporando em sua formação as prendas esperadas das mulheres da sociedade. No entanto, em certo momento, sua condição de escrava irá aflorar e a personagem sofrerá as consequências disso.

Na segunda obra, publicada já em um contexto histórico distinto do primeiro, Bertoleza tem uma condição bem diferente da de Isaura, pois é uma escrava que paga aluguel de si mesma ao dono, por conta de seu trabalho com venda de comida, e juntava dinheiro para comprar sua alforria. Em certo momento, Bertoleza conhece um aventureiro, João Romão, que promete ajudá-la a se libertar, e associa-se com ele.

Embora diferentes em muitos aspectos, esses percursos também têm semelhanças que nos propomos a analisar mais detidamente neste trabalho.

Dessa forma, analisando as personagens escravas Bertoleza, de *O cortiço*, e Isaura de *A Escrava Isaura*, pretendemos investigar de que maneira se configura a representação das mulheres escravizadas, pois podemos adiantar que a cor da pele de cada uma delas é uma das diferenças importantes nos dois percursos, como falamos antes.

No entanto, ainda que apresentem essas diferenças de cor, podemos afirmar também que as duas possuem características em comum como mulheres escravas, que se apresentam nas duas obras selecionadas sob a forma das relações de mando exercidas pelos seus senhores e configuram a mulher como um objeto de exploração do trabalho, tais como os homens escravizados, mas também se configuram como objeto sexual para seus senhores, o que é uma diferença importante em relação àqueles. A análise do percurso dessas mulheres escravas presentes na literatura



brasileira do século XIX permite-nos refletir também sobre as principais heranças deixadas na sociedade pela escravidão até a atualidade.

Sendo assim, pretendemos demonstrar que as personagens a serem abordadas, apresentam especificidades de percurso nos dois romances, que foram produzidos em momentos históricos diferentes, com semelhanças e diferenças em suas configurações.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este trabalho apresenta como tema a discussão sobre a representação das mulheres escravas na Literatura Brasileira do século XIX, nas obras de Bernardo Guimarães e de Aluísio Azevedo. Sendo assim, para o corpus de análise selecionamos dois romances: *A Escrava Isaura*, publicada em 1875, e *O Cortiço*, publicada em 1890, dos respectivos autores.

Um primeiro conceito importante para as análises a serem realizadas mais adiante é o de *representação* e, para a discussão sobre esse aspecto na literatura, comentaremos a seguir o texto de Anderson Luís Nunes da Mata, “Representação e responsabilidade na narrativa brasileira contemporânea” (2011). Se muitos utilizam o verbo “retratar” para comentar a relação da literatura com a realidade, a partir dos autores citados podemos afirmar que “representar”, embora também tenha ambiguidades, é mais adequado, pois a representação nunca é fiel à realidade, já que a linguagem sempre é a mediadora entre essas duas instâncias. Conforme Mata (2011, p.17)

(...) o autor, dono de uma perspectiva social própria que norteia e limita seu processo criativo, recria a perspectiva social de seus narradores, e estes as de seus personagens. Sempre com a figura do escritor por trás, o que temos são relatos de vozes diversas,

portadoras de perspectivas sociais definidas nos próprios textos, que, juntamente com o mundo referencial, comporão a base dos elementos que o leitor terá para organizá-las (MATA, 2011, p.20).

Portanto, se o mundo referencial é reapresentado no texto, isso acontece pela perspectiva do autor e nas circunstâncias próprias do sistema narrativo. Assim, qualquer que seja a situação que tenha por base o real, este é recriado na narrativa de acordo com a perspectiva de quem a criou, passando por um filtro pessoal, portanto, marcado pela ideologia do criador, a qual se projeta no enredo.

Para compor o contexto histórico de produção dos romances, é importante também recorrer a referências sobre a condição das escravas. Para a análise sobre a representação do tema escravidão na literatura brasileira e a condição da mulher escrava no século XIX, além da projeção do tema da condição da mulher negra na sociedade atual, recorreremos ao trabalho de Leandro Narloch, em sua obra *Achados e perdidos da História: escravos* (2017), que recupera a história de várias mulheres que sofreram com a escravidão, afirmando fatos terríveis de uma época de dor e sofrimento, mas também algumas histórias surpreendentes, em que escravas reagem ou mesmo vencem as condições em que estão.

Uma das histórias contadas no livro é que em pleno século XIX havia mulheres negras mais ricas que muitas mulheres brancas. Escravas que pagaram sua liberdade e aos poucos com vendas, como quitandeiras, vendendo nas ruas, e assim prosperaram e cresceram economicamente, tornando – se a segunda classe mais rica da época, perdendo apenas para os homens brancos. Houve outras escravas que, por meio da relação de intimidade que tinham com seus donos, ganharam a liberdade e a herança. Os historiadores contam que as chamadas “sinhas pretas” despertavam vergonha nas mulheres brancas, pois eram mulheres negras, ex-escravas que tinham



muitas joias, dinheiro e escravos (NARLOCH, 2017, p.114). Encontramos aí uma semelhança com parte do percurso da personagem Bertoleza, em *O Cortiço*, que buscava sua liberdade trabalhando de domingo a domingo, juntando dinheiro para comprar sua carta de alforria e assim ser livre como essas outras escravas reais.

Por outro lado, Jessé de Souza, na obra *A elite do atraso: da escravidão à lava jato* (2017), nos traz um panorama histórico da sociedade brasileira desde a escravidão até os dias atuais. O autor discorre sobre o descaso que existe até hoje em relação às pessoas negras, que foram libertadas da escravidão no século XIX, mas ainda são as maiores vítimas da desigualdade social do país, em geral empregados em funções de baixos salários e trabalhos pesados, além de serem as maiores vítimas de violências. Segundo Jessé de Souza, as mulheres que eram crias e amas de leite da casa-grande hoje passam a ser empregadas domésticas. O autor afirma também que, neste aspecto, o Brasil pouco mudou este cenário, de discriminação e perseguição ao negro, sendo que a sociedade moderna tenta mascarar essa situação (SOUZA, 2017, p.80). Como cita o autor no trecho abaixo, percebemos que os aspectos decorrentes do preconceito de cor, de classe e o racismo comprometem ainda a estrutura social e perpetua-se em uma sociedade excludente, desde a escravidão:

“Mais ainda. Como a produção da desigualdade de classe desde o berço é reprimida tanto consciente quanto inconscientemente, é o estereótipo do negro, facilmente reconhecível, que identifica de modo fácil o inimigo a ser abatido e explorado. “O perigo negro” usado como senha para massacrar indefesos e quilombolas durante séculos é continuado com outros meios no massacre aberto, e hoje aplaudido sem pejo, de pobres e negros em favelas e presídios. Ainda mais um ponto. Como houve continuidade sem quebra temporal entre a escravidão, que destrói a

alma por dentro e humilha e rebaixa o sujeito, tornando-o cúmplice da própria dominação, e a produção de uma ralé de inadaptados ao mundo moderno, nossos excluídos herdaram, sem solução de continuidade, todo o ódio e o desprezo covarde pelos mais frágeis e com menos capacidade de se defender (SOUZA, 2017, p.83).

Por outro lado, sobre a crítica literária acerca dos romances analisados, foram importantes ensaios de Antonio Candido, tais como “De Cortiço a Cortiço” (2004), no qual o autor faz uma análise da obra sobre as características naturalistas presentes na obra de Aluísio de Azevedo. Candido (2004), destaca que na obra aparece a exploração do ser humano, que é rebaixado a um nível de animal “utilitário” e utilizado como “besta de carga”, como acontece com Bertoleza:

E sobretudo que a descrição das relações de trabalho revela um nível mais grave de animalização, que transcende essa redução naturalista, pois é a própria redução do homem à condição de besta de carga, explorada para formar o capital dos outros. (CANDIDO, 2004, p.117).

Desse modo, mostra o crescimento de João Romão, as custas de Bertoleza, explorada para que o taverneiro conseguisse capital e um posto na sociedade. No entanto, Bertoleza, embora vítima de todas as artimanhas de João Romão, consegue sua fuga.

2 DIFERENTES FORMAS DE SER ESCRAVA

Analisando as semelhanças e diferenças na representação das mulheres escravizadas, Isaura e Bertoleza, personagens da Literatura Brasileira do século XIX, percebemos que embora as duas sejam mulheres escravizadas, ambas se distinguem quanto à cor da pele, o que possibilita que tenham trajetórias distintas, pois naquela época a sociedade valorizava muito esse aspecto, o que se transformava em uma diferença para que a pessoa fosse aceita.



Neste panorama, podemos considerar que até nos dias atuais vemos a valorização da cor da pele presente na sociedade brasileira, que privilegia as pessoas de cor branca, o que é fruto da herança de um fator histórico vivido pelo Brasil, a escravidão, que deixou profundas marcas na sociedade brasileira, as quais se refletem até hoje no cotidiano de milhares de brasileiros, principalmente de mulheres negras, estatisticamente as maiores vítimas de violências físicas e psicológicas.

As mulheres escravas representadas nos romances selecionados, mostram o sofrimento de milhares de mulheres que viviam nas condições da escravidão, sofrendo com o poder patriarcal exercido pelos seus senhores, com a submissão, a objetificação, a exploração e as relações de dominação claramente definidas pelo sistema. Mulheres que tiveram seus corpos e mentes violentados, que refletem até hoje em nossa sociedade a violência contra o gênero feminino, principalmente por mulheres negras, que assim como na escravidão tiveram seus direitos de viver inexistente.

Nesse sentido, diferentemente de Bertoleza, a personagem Isaura, era uma escrava branca, fruto de um relacionamento entre uma escrava e um português, sendo assim, uma mestiça. Isaura foi criada por sua senhora até antes desta falecer, recebendo boa educação, convivendo na casa grande, exercendo apenas tarefas domésticas. Isaura, assim, usufruía de algumas condições privilegiadas, se comparada com outras escravas que viviam na fazenda. Porém, Isaura nunca esquecia da condição em que vivia, já que era apenas uma escrava e que, apesar da sua cor destoar dos demais escravos da fazenda, não possuía a liberdade.

Apresenta-se em um ensaio presente no livro *A Escrava Isaura*, de Maria Nazareth Soares Fonseca, o seguinte trecho: “A sociedade brasileira que, no século XIX, tanto se condeou das desventuras de Isaura, aceitou-a porque ela

era branca e educada.” (FONSECA, 1998, p.6). O trecho é importante pois mostra que, para ser uma protagonista de um romance dessa época, uma escrava como Isaura não poderia ser negra, tal como suas companheiras de condição.

Vemos, dessa forma, que a cor da pele e a instrução são fundamentais para que Isaura possa ter o destaque de estar no centro dessa narrativa.

Por outro lado, a relação de dominação é exercida pela figura de Leôncio, aparece em diversos trechos da obra, pois ele é um homem rude, que herdou Isaura após a morte de sua mãe, ficando a escrava como sua propriedade, do que dá a ele a oportunidade de exercer seu poder sobre a moça, como ele declara em uma conversa com ela:

E, entretanto, se te mostrasses mais branda comigo, mas não, é muito aviltar-me diante de uma escrava; que necessidade tenho eu de pedir aquilo que de direito me pertence? Lembra-te, escrava ingrata e rebelde, que em corpo e alma me pertences, a mim só e a mais ninguém. (GUIMARÃES, 1988, p.35)

No trecho acima, se as características que diferenciam Isaura são tacitamente consideradas, quase como se ela fosse uma donzela da sociedade, aflora também o argumento final, que é o direito de propriedade, afinal os escravos eram bens que se herdava. Porém, Leôncio vai mais fundo, exigindo até mesmo o coração, o afeto de Isaura.

Já em relação a *O Cortiço*, o personagem João Romão representa o poder do homem branco, exercido sobre a escrava Bertoleza, mas de maneira sutil no princípio da relação que se estabelece entre os dois. João Romão é um comerciante português, que fazia de tudo para ascender socialmente e possuir riquezas, trabalhando incessantemente, mas, na prática, um aventureiro que não mede escrúpulos para atingir seus objetivos. No percurso de ascensão, o personagem utiliza Bertoleza como



objeto de exploração, enriquecendo às custas da escrava.

A escrava Bertoleza, apesar do trabalho pesado e das economias que pagava o aluguel de si mesma a seu dono e ainda conseguia juntar economias para comprar sua alforria, era uma mulher frágil e vulnerável por sua condição. João Romão se aproveitou da ingenuidade e da falta de instrução dela para persuadir e manipular a mulher a ser sua companheira, ganhando a confiança de Bertoleza, criando um laço afetivo com a escrava. Assim, se tinha uma chance de, no futuro, conseguir a liberdade, ao associar-se com João Romão, Bertoleza tornou-se prisioneira de seus próprios sentimentos (FREIRE, 2015, p.17).

Ainda no começo da relação entre os dois, João Romão forjou uma carta de alforria para Bertoleza, fazendo com que a escrava acreditasse que estava liberta, aproveitando de sua fragilidade depois de ter perdido seu último companheiro, apenas com o intuito de aproveitar-se das economias dela. No trecho abaixo, próximo ao desfecho do romance, o narrador mostra como Bertoleza foi utilizada até o último suor por João Romão: “Ah! Agora não me enxerga! Agora eu não presto para nada! Porém, quando você precisou de mim lhe ficava mal servir-se de meu corpo e aguentar a sua casa com o meu trabalho!” (AZEVEDO, 1895, p. 196)

Ao final, depois do personagem ter alcançado tudo que queria, faltava um casamento com a filha de Miranda, um vizinho que morava num palacete e gozava de um *status* social bem mais elevado., Para isso, João Romão precisava se livrar de Bertoleza, já que, a essa altura, a escrava não lhe servia para mais nada, segundo a ótica do personagem. Fica claro que, se a mulher negra, escrava, nesse caso, satisfazia o personagem sexualmente e servia para burro de carga, só a mulher branca

servia para casar, com afirma Antonio Candido no ensaio citado anteriormente (2004).

O narrador deixa explícita a função exercida por Bertoleza “para o português Bertoleza é que continuava na cepa torta, sempre a mesma crioula suja, sempre atrapalhada de serviço, sem domingo nem dia santo [...]” (AZEVEDO, 2005, p.221).

Antonio Candido sintetiza a situação de João Romão no seguinte trecho:

O Cortiço narra com efeito a ascensão do taverneiro português João Romão, começando pela exploração de uma escrava fugida que usou como amante e besta de carga, fingindo tê-la alforriado, e que se mata quando ele a vai devolver ao dono, pois, uma vez enriquecido, precisa liquidar os hábitos do passado para assumir as marcas da posição nova (CANDIDO, 2004, p.113).

Analisando a trajetória de Bertoleza, vemos que, apesar de sua condição de escrava, ela ainda possuía uma certa independência, pois vendia nas ruas suas quitandas, era lavadeira e entre outras funções, Bertoleza trabalhava de domingo a domingo juntando dinheiro para comprar sua própria liberdade. Esse era o percurso de muitas escravas na época que, ao contrário do que muitos acreditam, poderiam conseguir uma certa mobilidade social, já que algumas dessas mulheres conseguiam comprar sua liberdade, adquiriam ouro, joias e escravos. Como dissemos antes, eram consideradas a segunda classe mais rica da época, perdendo apenas para os homens brancos ricos, e se configuravam como as chamadas “sinhás pretas”, enriquecendo por méritos próprios. Muitas eram chamadas de “negras do tabuleiro ou negras quitadeiras”, que saíam pela cidade vendendo produtos com as cestas na cabeça (NARLOCK, 2016, p.117).

Entretanto, ao analisarmos as contraposições e principais distinções entre as duas personagens em análise, destacamos aqui a cor da pele. Por um lado, temos Isaura, uma



escrava mestiça, considerada branca e que recebeu uma educação esmerada, tal como uma sinhazinha branca, e, por outro lado, Bertoleza, uma negra cafuza, que trabalhava duro nas quitandas e pagava aluguel de si mesma ao dono. possuíam vidas distintas apesar das duas viverem nas condições da escravidão. De um lado, podemos inferir que Isaura só recebeu a esmerada educação e tratamento devido à cor de sua pele, pois, podemos especular, tendo em vista a situação de outras escravas negras presentes no romance, se fosse negra teria a mesma condição que as demais escravas. Como no trecho abaixo, o narrador apresenta o tratamento recebido por Isaura:

À medida que a menina foi crescendo e entrando em idade de aprender, foi-lhe ela mesma ensinando a ler e escrever, a coser e a rezar. Mais tarde procurou-lhe também mestres de música, de dança, de italiano, de francês, de desenho, comprou-lhe livros, e empenhou-se enfim em dar à menina a mais esmerada e fina educação. (GUIMARÃES, 1988, p.19)

O narrador mostra nesse trecho, a educação que Isaura recebeu de sua senhora, preparando-a com as prendas necessárias, para depois libertá-la e prepará-la para um casamento, trajetória comum das moças livres da época. No entanto, Isaura não teria totalmente sua liberdade, já que futuramente estaria destinada a um casamento, em que ainda continuaria uma mulher submissa, condição comum na época, pois a maior parte dos casamentos eram preparados sem sentimentos algum, como foi o casamento de seu senhor Leôncio com a Malvina.

Em oposição, Bertoleza tinha um tratamento totalmente diferente, como expõe o próprio narrador de *O Cortiço* que mostra, ele mesmo, um certo asco pela figura da escrava: “Não obstante, ao lado dele a crioula roncava, de papo para o ar, gorda, estrompada de serviço, tresandando a uma mistura de suor

com cebola crua e gordura podre.” (AZEVEDO, 2005, p. 104). Bertoleza é, como se pode ver, uma mulher humilhada e animalizada pelo próprio narrador, que sempre se refere a ela relacionando-a com características de animais de carga, tal como neste trecho: “E depois emborcou para a frente, rugindo e esfocinhando moribunda numa lameira de sangue” (AZEVEDO, 2005, p. 207).

Nesse sentido, as características de Isaura eram sempre exaltadas, especialmente a valorização do refinamento estético, a beleza de seus cabelos, sua pele, seus olhos, tal como no trecho a seguir:

“És muito mimosa e muito linda para ficares por muito tempo no cativo; alguém impreterivelmente virá arrancar-te dele, e se hás de cair nas mãos de algum desconhecido, que não saberá dar-te o devido apreço, seja eu, minha Isaura, seja o irmão de sua senhora, que de escrava te haja de fazer uma princesa...” (GUIMARÃES, 1988, p.24)

Isaura era desejada por vários homens, chamava muita atenção pelas suas características físicas, sempre referida pelo narrador pelos seus aspectos angelicais.

Diferentemente podemos citar Rita Baiana, personagem mulata de *O Cortiço*, no qual o narrador a caracterizava ressaltando seus aspectos físicos, sempre no sentido mais sexual e sensual. É certo que *O Cortiço* já foi publicado em contexto histórico já bem distinto de *A escrava Isaura*, mas podemos inferir do tratamento dado a essas personagens que a mulher negra e mulata servia para o prazer sexual dos homens, enquanto as mulheres de pele clara seriam mulheres para o casamento

Na época escravocrata, era comum muitos dos senhores terem relações com escravas fora do casamento, e muitas vezes elas eram violentadas sexualmente para satisfação pessoal, como afirma NARLOCH (2016, p.126).

As personagens Isaura e Bertoleza tiveram finais bem distintos, pois Isaura conseguiu sua



liberdade, casando-se e tendo um final feliz, enquanto Bertoleza se suicidou, desiludida e sem esperanças de ser livre, sendo a morte a fuga possível daquela vida sofrida.

No regime escravocrata, era muito comum o suicídio entre os escravos, pois, além de abalados psicologicamente, eram sujeitos a diversos tipos de tortura e trabalhos extremos assim como também havia muitas mortes por assassinato por parte dos senhores. Nesse último caso, os senhores que matavam escravos, em geral, forjavam para que parecesse um suicídio e assim não eram penalizados por isso. Conforme Leandro Narloch, diversos boa parcela dos registros de suicídios documentados foram assassinatos (NARLOCH, 2016, p.104).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as semelhanças e diferenças nas trajetórias das duas escravas personagens dos romances selecionados para este estudo, podemos concluir que ambas as mulheres, Isaura e Bertoleza, pelos sofrimentos que seus donos lhes impingiram, de certa forma ainda se projetam na realidade da sociedade brasileira atualmente, especialmente considerando a principal diferença das duas quanto à cor da pele e, conseqüentemente, com as formas de tratamento.

Como vimos, lembrar o contexto histórico de produção das duas obras é importante para as análises. *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, foi publicada em 1875, uma época em que circulavam no país ideias abolicionistas, defendidas, por exemplo, pelo personagem Álvaro, que usava esse discurso para reclamar a liberdade de sua amada Isaura. Essa obra foi publicada treze anos antes da Lei áurea entrar em vigor e demonstra várias características da sociedade da época, em que muitas pessoas bem situadas na sociedade da época não aprovavam a abolição da

escravatura, pois dependiam dela para manter seu padrão de vida.

Já *O Cortiço*, publicado em 1890, depois de entrar em vigor a Lei Áurea, é marcado pelo crescimento urbano, pela consolidação do poder da burguesia e o crescimento do proletariado. Embora a ação se passe nos anos finais da escravidão, os efeitos desse sistema cruel eram bem claros na sociedade, como vimos em relação à personagem Bertoleza. Apesar disso, Bertoleza gozava de uma certa independência, vendia suas quitandas e mercadorias para comprar sua liberdade, porém perde essa independência quando se junta ao aventureiro João Romão, trabalhando incessantemente para o crescimento econômico e social do companheiro, sem saber que ele tentaria se desfazer dela assim que visse a possibilidade de fazer um bom casamento para os padrões daquela sociedade e ocupar um lugar de prestígio.

Analisando a principal distinção entre essas duas mulheres escravizadas, concluímos que a cor da pele faz toda diferença em uma sociedade que escraviza os negros. Como vimos, as duas personagens têm finais totalmente distintos, pois Bertoleza, sem esperanças de conseguir a almejada alforria, encontra sua única saída de fuga em um ato desesperado, o suicídio. Em oposição a Bertoleza, Isaura consegue sua liberdade como escrava, mas não poderia escapar de sua condição futura de esposa submissa, como era de se esperar naquela época. Ela fora preparada justamente para isso por sua senhora, com uma educação que se esperava de uma moça da sociedade.

Como pudemos ver pela análise dessas duas personagens de romances do século XIX, a literatura tem muito a dizer sobre as condições atuais das mulheres, especialmente das mulheres negras, que herdaram os efeitos cruéis do longo período em que escravidão existiu no país.



REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Aluísio. **Aluísio Azevedo/seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios por Antônio Dimas**. São Paulo: Abril Educação, 1980. (Literatura comentada)
- AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: Editora Ática. 36° edição – 8° reimpressão. 2005
- CANDIDO, Antonio. **De cortiço a cortiço**. In: O discurso e a cidade. São Paulo/Rio de Janeiro: Dias Cidades/Ouro sobre azul, 2004.
- FLORENTINO, Manolo Garcia. **Em costas negras: uma história do tráfico atlântico de escravos entre África e o Rio de Janeiro** (século XVIII e XIX). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995)
- FREIRE, J. A. T. **Habitantes das fronteiras: ‘crias da casa’ na literatura brasileira**. In: Olhares sobre o marginal. 1° ed. Jundiá: Paco Editorial, 2015, v. 1, p. 159-179.
- GUIMARÃES, Bernardo. **A Escrava Isaura**. Editora Ática, São Paulo: 1988.
- LIMA, José Antônio. **Onde a escravidão persiste**. Carta Capital, 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/onde-a-escravidao-persiste>. Acesso em: 16 mai. 2018.
- MATA, A. L. N. **Representação e responsabilidade na narrativa brasileira contemporânea**. In: Regina Dalcastagnè e Paulo C. Thomaz. (Org.). Pelas margens: representação na narrativa brasileira contemporânea. 1ed. Vinhedo: Horizonte, 2011, v. 1, p. 15-39.
- NARLOCH, Leandro. **Achados e perdidos da História: escravos**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2017.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de Narratologia**. 7^a. Coimbra: Almedina, 2007.
- SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)
BORGES, F. O. G. A representação das mulheres em dois romances do século XIX: um estudo comparativo. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 117-125, 2020.



AS PERSONAGENS FEMININAS E A MARGINALIDADE NA DRAMATURGIA REGIONAL DA OBRA *FOI NO BELO SUL MATO GROSSO*

Mauro Rocha Mathias

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

RESUMO

O estudo analítico que se apresenta neste artigo é parte de uma pesquisa sobre “As personagens femininas e a marginalidade na dramaturgia regional da obra *Foi no belo Sul Mato Grosso*” (MATO GROSSO, 1979), desenvolvida como parte dos pressupostos teóricos do segundo capítulo da Dissertação para o Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O objetivo deste trabalho é apresentar as diversas nuances das personagens femininas, por meio de uma aproximação progressiva; nessa etapa, após estabelecer um contraste entre personagens de ficção das narrativas literárias e de obras teatrais, analisando esse aspecto pela epistemologia de Antonio Candido e outros, em seu estudo sobre “A personagem de ficção” (CANDIDO, 1998), observamos, outrossim, uma ilustração do comportamento de personagens femininas criadas por Cristina Mato Grosso, bem como a inserção de cada uma delas em ambiente de marginalidade. Ademais, constata-se que, no texto teatral que serve de objeto para nossa pesquisa, as três mulheres protagonistas da obra são construídas à medida que sua ação dramática se evidencia no texto escrito, por meio das rubricas. Candido, Prado, Gomes e Rosenfeld corroboram isso ao afirmarem que “embora seja apresentado ao público em forma semelhante às condições reais, o diálogo é concebido de dentro das personagens, tornando-as transparentes em alto grau” (CANDIDO et al, 1968, p. 22). Além disso, essas personagens encontram-se em situação de marginalidade, o que reitera suas atitudes perante as adversidades que lhes foram impostas.

Palavras-chave: Personagem; feminino; dramaturgia; marginalidade.

ABSTRACT

The analytical study presented in this article is part of a research “Female characters and marginality in the regional dramaturgy of the play *It was in the beautiful South of Mato Grosso*” theoreticians of the second chapter of the Dissertation for the Academic Master in Letters of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS). The aim of this paper is to present the various nuances of female characters through a progressive approach; In this stage, after the contrast between fictional characters and theatrical characters, based on the theoretical foundation proposed by Antonio Candido and others, in their study of “The character of fiction”, the analysis and observation of the behavior of female characters idealized by the playwright. Cristina Mato Grosso, as well as the understanding of the context of insertion of each one of them in an environment of marginality.. Moreover, it can be seen that in the theatrical text that serves as the object for our research, the three women protagonists of the work are constructed as their dramatic action is evident in the written text, through the rubrics. Candido, Prado, Gomes and Rosenfeld corroborate this by stating, “although it is presented to the public in a manner similar to actual conditions, dialogue is conceived from within the characters, making them transparent to a high degree” (CANDIDO et al, 1968, p. 22). Moreover, these characters are in a situation of marginality, which reiterates their attitudes towards the adversities imposed on them.

Keywords: Character; Feminine; Dramaturgy; Marginality.

Mauro Rocha Mathias é mestrando em Letras pela UEMS.

E-mail: maurorochamathias.84@gmail.com



INTRODUÇÃO

No presente artigo mostraremos um vislumbre analítico sobre a figura da personagem que é, na concepção aqui abordada, o ser sobre o qual recai a responsabilidade de conduzir o enredo. Tanto na literatura quanto no teatro, ela é responsável pela sequência dos fatos, sejam eles narrados ou representados. À medida que a narrativa ou a ação dramática avança, o desenho das personagens vai ficando cada vez mais vivo para o leitor/espectador. No entanto, faz-se necessário que a personagem seja identificada por meio de sua função de representação.

Sendo assim, após explanação acerca de suas funções representativas, salientaremos a distinção entre personagem teatral e personagem literária. Nosso propósito com essa discussão é elucidar os contrastes que existem entre esses dois universos – o dramático e o literário, que são distinções que vão além do texto propriamente dito, bem como do suporte em que se encontram e a maneira com que atingem seus públicos.

Alicerçado no texto dramático da dramaturga Cristina Mato Grosso, nosso olhar se debruça sobre as cinco personagens femininas presentes no enredo: Maria, Mãe, Cida, Vizinha e Esposa do Seu Tobias, esta representada pela figura da Patroa. Nosso propósito será caracterizar cada uma delas de acordo com a função desempenhada no enredo.

Dessa forma, constata-se que o objeto analítico apresentou elementos suficientes para que pudéssemos desenvolver nosso artigo, pois as figuras nele representadas são inspiradas em pessoas reais que, tanto naquela época quanto na contemporaneidade, sofrem influências do meio em que vivem e são julgadas pela condição em que se encontram.

Tendo suas vidas conectadas por um episódio macabro, que por vezes soa até escatológico, as cinco mulheres presentes no enredo de *Foi no belo Sul Mato Grosso* (MATO

GROSSO, 1979) representam a miséria humana e as condições degradantes às quais uma pessoa pode se submeter. Como produtos do meio em que vivem, essas mulheres, muitas vezes, reproduzem os discursos cristalizados na sociedade em que estão inseridas. Sua marginalidade se evidencia na representação das personagens em questão e na forma como elas interagem com o meio em que vivem.

1 A PERSONAGEM DRAMÁTICA E A PERSONAGEM LITERÁRIA

Ao longo de uma leitura de um texto literário ou dramático, personagens encantadores por sua forma de ser ou agir, nos seduzem enquanto leitores/espectadores de seus conflitos. A partir do momento em que a trama se desenvolve, somos convencidos de que aquele enredo possui verossimilhança e, dessa forma, compreendemos a verdadeira função que a representação das personagens exerce. Consoante Candida Vilares Gancho (1991, p. 05), personagem é o “[...] ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo; em outras palavras, é quem faz a ação”.

Para fins de esclarecimentos, observaremos os pressupostos teóricos acerca da arte da imitação na Grécia Antiga, uma vez que o conceito aristotélico para o jogo cênico, o fazer teatral, envolve a ideia de imitação.

Entre 384 a 322 a.C. viveu o filósofo grego Aristóteles, considerado um dos mais relevantes e influentes pensadores da humanidade, que afirmava que tanto o teatro quanto a literatura tinham como função primordial fazer o que à época se chamava *mimese* ou *mímese*. Segundo Campedelli e Souza (2009, p. 27), essa palavra de origem grega designa “a ação ou a faculdade de imitar: copiar, reproduzir ou representar a natureza, o que constitui, na filosofia aristotélica, o fundamento de toda a arte”.

Diante do exposto, entendemos que, para Aristóteles, a função da literatura, sobretudo do



teatro, é criar representações (imitações) das ações e comportamentos humanos, das paixões e forças que nos levam a agir.

Como vimos, a arte da imitação não está relacionada apenas ao conceito teatral, como também aos entendimentos que a literatura faz e, muitas vezes, como deles se apropria para agregar novos significados.

Durante as encenações teatrais nas arenas daquela época, os atores usavam máscaras que tinham duas funções: amplificar sua voz e ajudar na caracterização das personagens. Dessa forma, consoante Campedelli (2009, p. 27, grifo da autora) “deuses, heróis e vilões contribuíam para que o público sentisse a **catarse**, ou seja, a purificação das almas por meio da descarga emocional provocada por um drama”.

Segundo Aristóteles, ao observarmos as representações criadas nos textos literários, vivenciamos experiências que se assemelham às das personagens e isso é um processo de aprendizado.

A dramaturga e ensaísta Renata Pallottini (1989) corrobora o que se expôs nos parágrafos anteriores discorrendo sobre o que ela chama de nascimento do personagem teatral:

[...] Dois corifeus que se defrontam diante do altar de Dionísio. Quando um deles, julgando-se (ou querendo que o julguem) o próprio nome diz “eu” em primeiro lugar, estará ele tomando a iniciativa total, ou obedecendo a uma estrutura predeterminada?

É ele o sacerdote, o ator ou o poeta? Ou as três coisas juntas? Em que momento, se é que em algum momento lhe foi creditada a qualidade de sacerdote, passaria ele a ator e/ou poeta? Quando é que os circunstantes deixaram de **acreditar** no sacerdote, para admirar o trabalho do artista?

Em suma: a que altura o templo passa a ser um teatro e o deus uma ficção? Nesse momento, sem dúvida, nasce o personagem (PALLOTTINI, 1989, p. 8, grifos da autora).

Com isso, podemos inferir que a mimese do ator está intimamente ligada à concepção de personagem, pois a arte da imitação é, antes de mais nada, a capacidade de convencimento do espectador. É necessário, porém, que ele se deixe ludibriar pelas técnicas utilizadas pelo ator para que possa, enfim, acreditar naquilo a que assiste e, dessa forma, atingir um estado catártico. Isso acontece tanto no teatro quanto no romance.

Sobre as semelhanças entre personagem de romance e teatral, o crítico Décio de Almeida Prado (2000, p. 83) esclarece que:

As semelhanças entre o romance e a peça teatral são óbvias: ambos em suas formas habituais, narram uma história, contam alguma coisa que supostamente aconteceu em algum lugar, em algum tempo, a um certo número de pessoas. A partir desse núcleo, muitas vezes proporcionado pela vida real, pela história ou pela lenda, é possível imaginar alguém que escreva indiferentemente um romance ou uma peça, conforme a sua formação ou a sua inclinação pessoal.

O crítico evidencia que devemos perceber a manifestação teatral como uma representação de nossas vidas, como fazemos, muitas vezes, com o romance. Ademais, evidencia-se que a transposição da realidade, seja para os palcos, seja para a literatura, é uma das características comuns entre ambos os gêneros: romancistas e dramaturgos bebem da fonte cotidiana para criar e desenvolver seus conflitos e é a partir deles que as histórias permitem ser contadas.

Contudo, faz-se necessário que o espectador compreenda que o teatro, como ação dramática, é a materialização dos dramas cotidianos e, não por acaso, as adversidades desse gênero serviram como motivo de preocupação para muitos críticos teatrais, como Sábato Magaldi.

Para muitos estudiosos e críticos teatrais, essa transposição dos dramas cotidianos para a



composição do enredo propriamente dito são os ingredientes primordiais para que o espectador crie um vínculo com as personagens. Um público que não se identificasse com o enredo de uma representação teatral dificilmente se deixaria convencer pelos elementos cênicos.

O pesquisador José Carlos Garbuglio (1968), a respeito do crítico Sábato Magaldi, afirma que:

Em face dos problemas básicos do teatro, enquanto realidade viva. Refugiando ao esquematismo comum em obras dessa natureza, voltadas quase somente para os elementos teóricos e de ordem geral, Sábato Magaldi assume posição realista ao enfrentar problemas artísticos, econômicos e sociais do teatro brasileiro. Esta vinculação com a realidade, decorrente da convivência com o fenômeno teatral, permite-lhe a apresentação de um quadro bem objetivo no enfoque de seus problemas mais cruciais. Assim, Sábato Magaldi analisa sucessivamente a peça, o espetáculo, a sociologia do teatro, para encarar finalmente as questões ligadas ao atual momento brasileiro: nacionalismo, teatro comercial, teatro popular (GARBUGLIO, 1968, p. 137-138).

Observamos que a linha tênue que separa a realidade da ficção teatral se dissolve à medida que as personagens adquirem consciência de sua importância para o desenvolvimento do enredo dramático. Na ausência de um narrador, faz-se necessário que o público identifique essas transgressões por meio da observação atenta da realidade que o cerca. Ou seja, diferentemente das personagens romanescas, as teatrais são caracterizadas pelas ações desempenhadas no enredo, sem a interferência de um narrador.

A ausência do narrador para explicar a sucessão dos conflitos evidenciados pelo enredo é motivo de estudo da crítica especializada e isso fica claro quando Décio de Almeida Prado (2000, p. 85) discorre que:

A personagem teatral, portanto, para dirigir-se ao público, dispensa a mediação do narrador. A história não nos é contada, mas mostrada como se fosse de fato a própria realidade. Essa é, de resto, a vantagem específica do teatro, tornando-o particularmente persuasivo às pessoas sem imaginação suficiente para transformar, idealmente, a narração em ação: frente ao palco, em confronto direto com a personagem, elas são, por assim dizer, obrigadas a acreditar nesse tipo de ficção que lhes entra pelos olhos e pelos ouvidos.

Evidencia-se, portanto, que a personagem teatral é a grande responsável pelo convencimento do espectador para que ele possa se imbuir daquilo que a aquela sente e, de certa forma, compartilhar de suas angústias e frustrações.

Diante do exposto, percebemos a importância que a personagem possui na condução de um enredo e, à medida que a ação dramática progride, essa importância se acentua. Na maior parte dos estudos revisitados, essa figura aparece como o cerne da condução das tramas e conflitos e, como veremos adiante, essa é uma das distinções entre personagens teatrais e literárias.

Sobre a representação da personagem, percebemos que, no que tange à do teatro, a responsabilidade pela persuasão do espectador acerca do que se trata na ação dramática recai sobre o ator, que vivencia os conflitos propostos pelo enredo. No entanto, se por um lado esta figura, dando vida à personagem, torna-se o pilar das tramas que se desenvolvem por meio dos conflitos, por outro, num texto literário, essa função é representada pela figura do narrador.

Este é o ser responsável pela descrição que culmina na construção psicológica e física das personagens. A literária, por exemplo, é desenhada por meio das descrições e atribuições fornecidas por ele. Contudo, Schüller (2000, p. 40) pondera que personagem “é tão



teatral quanto o ator. Máscaras a esconder o caráter esquivo das personagens definem bem os entes que povoam o mundo romanesco”.

A teatralidade que se observa também no romance se dá pelo fato de as personagens romanescas serem apresentadas de forma gradativa, muitas delas dependendo de extensos parágrafos descritivos, além das habilidades do narrador, para tomarem forma.

Contudo, segundo Prado (2000, p. 86), “o personagem, de certa maneira, vai ser o guia que permitirá distinguir os dois gêneros literários”. Se no romance há outros elementos que permitem a identificação da obra e a sequência dos fatos narrados pelo narrador, no teatro essa distinção se dá absolutamente pelas personagens porque, consoante Décio de Almeida Prado (2000, p. 86), “nada existe a não ser através delas”.

O homem, seja como autor, seja como narrador, possui as rédeas das ações dramáticas ou da narrativa para conduzir a vida de suas personagens. Schüller (2000) comprova essa tese ao afirmar que:

Definir o bem e o mal é tarefa do homem. E os atos humanos são tão complexos que o bem e o mal podem enredar-se no mesmo gesto, sendo difícil mantê-los em polos opostos. A subjetividade já não é entendida no romance contemporâneo como substância isolada e solitária entregue a forças exteriores. Constituindo-se através dos outros e do mundo, o sujeito é social desde a origem, apresentando-se como inapelável instância de decisões (SCHÜLER, 2000, p. 41).

Essa característica da literatura romanésca pode muito bem ser tratada como uma das formas de contraponto entre os gêneros dramático e épico. O destino das personagens não está mais associado à jornada na qual um processo de autodescoberta ou aceitação transforma a vida do herói; o herói de um texto dramático, principalmente nas tragédias é,

sobretudo, semelhante a seus espectadores, não possuindo características superiores que o possam distinguir dos demais.

Em contraponto a isso, Schüller (2000, p. 41) pondera que “a personagem romanésca levanta-se em conflito com as forças que a oprimem”. Isso contribui para justificar a afirmação de que as faculdades humanas não podem ser dissociadas das humanizadoras das personagens. À medida que a narrativa evolui, as personagens ficcionais vão tomando forma e seus desvios (de caráter ou éticos) passam a ser compreensíveis e até justificáveis para que o leitor possa desenvolver sua empatia por elas. Acreditamos que, quando o sujeito-leitor é capaz de ultrapassar essa fronteira entre ficção e realidade, o romance transcende à tarefa de exercer uma leitura passiva, passando a fazer parte do processo de construção da identidade daquelas personagens.

A capacidade de transcender ao âmbito ficcional e, de certa forma, sobrepor-se à realidade, fazendo com que esta, muitas vezes, seja apenas uma representação do âmbito ficcional, ou vice-versa, aparece como objeto analítico na obra de Candido et al (1998, p. 52):

A personagem é um ser fictício, — expressão que soa como paradoxo. De fato, como pode uma ficção ser? Como pode existir o que não existe? No entanto, a criação literária repousa sobre este paradoxo, e o problema da verossimilhança no romance depende desta possibilidade de um ser fictício, isto é, algo que, sendo uma criação da fantasia, comunica a impressão da mais lídima verdade existencial. Podemos dizer, portanto, que o romance se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada através da personagem, que é a concretização deste.

Para o crítico e ensaísta literário Antonio Candido (1998), separar a personagem ficcional do universo da realidade é romper com uma relação que se estabelece entre o ser vivo e o fictício. Ademais, é em função dessa relação



que o enredo da narrativa se desenvolve. O leitor dispõe, então, de mecanismos suficientes para que possa se sentir inserido no universo paralelo sugerido pela obra que aprecia, ao mesmo tempo em que possui mecanismos que o ajudem a discernir realidade e ficção.

2 AS PERSONAGENS FEMININAS E A MARGINALIDADE EM *FOI NO BELO SUL MATO GROSSO*

O enredo de *Foi no belo Sul Mato Grosso* conta com cinco personagens femininas: Maria, Mãe, Cida, Vizinha e Esposa de Seu Tobias – todas personagens típicas. Maria sofre inúmeras violências no decorrer da trama – tanto físicas quanto psicológicas; isso já seria suficiente para que o espectador criasse empatia por ela. Portanto, não seria surpresa se fosse considerada a heroína. No entanto, em decorrência das escolhas que fez, a moça é julgada moralmente em praça pública – o que resulta no que chamaremos neste item de linchamento moral. Em consequência disso, a protagonista passa a pertencer ao rol de anti-heroínas.

Embora possua ação constante na peça, Maria, muitas vezes, sofre pelas consequências de ações externas e alheias à sua vontade. A dramaturga Cristina Mato Grosso (2019) esclarece, durante entrevista exclusiva que:

O acontecimento que abre *Foi no belo sul de Mato Grosso* (o fato de a mãe ter dado à luz a um filho na casinha) foi um fato que aconteceu em Naviraí, que eu soube em 1979. Nós fomos fazer teatro lá, viajamos com a companhia e eu soube desse episódio que se reportou na peça como uma notícia de jornal. A urbanização vai se fazendo e a periferia vai se condensando porque o nosso sistema é esse. Como no Rio de Janeiro em que há as favelas e a gente se depara com notícias de arrastões. O primeiro arrastão eu soube pela televisão. Até pensei que foi um fato de uma novela da Manchete que mostrou o primeiro arrastão dentro de um hotel.

Depois que a novela mostrou o arrastão, pensei: “será que esse fato não inspirou eles (os bandidos)?” (MATO GROSSO, Cristina. Entrevista concedida a Mauro Rocha Mathias. Campo Grande-MS, 2 abr. 2019).

Observamos que, na situação inicial, a execração à qual a protagonista está submetida é decorrente de um comportamento que, por vezes, soa instintivo por parte das pessoas – o pré-julgamento. Essa situação é decisiva para que o espectador também compartilhe desse sentimento de impotência e tente encontrar um culpado para a situação.

A abertura da peça é numa cela na qual a protagonista Maria surge cercada de pessoas bradando e gritando por justiça. Palavras ofensivas e xingamentos marcam esse episódio no qual fica evidente que aquelas pessoas não cessariam com suas reivindicações a menos que elas fossem atendidas.

Décio de Almeida Prado (2000) discorre que há três formas de observar a forma como as personagens se caracterizam. Consoante suas ponderações, há três vias principais: “o que a personagem revela sobre si mesma, o que faz, e o que os outros dizem a seu respeito” (PRADO, 2000, p. 88). Nessa perspectiva, podemos observar que esse linchamento moral, dentro da coerência da ação dramática, é justificável, haja vista que o preâmbulo evidencia uma mulher que ceifou a vida de um recém-nascido de forma hedionda.

Analisando por essa ótica, o que Maria revela sobre si mesma é a frieza de uma mãe que foi incapaz de zelar pela vida de seu filho. Se fosse em um romance, certamente o narrador forneceria detalhes em sua descrição que possibilitasse um juízo mais contundente acerca dessa proposição.

A figura materna em *Foi no Belo Sul Mato Grosso* representa a desconstrução da imagem de mãe protetora de sua prole. A personagem é típica (representa um tipo de comportamento previsível, padronizado), pois suas



características são pouco evidenciadas nas rubricas do texto. O que conseguimos observar acerca de sua personalidade fica evidente pelo seu comportamento com as outras com quem contracenam – os filhos, a vizinha e o esposo.

Ao observarmos a personagem da mãe, verificamos que ela nos aproxima da realidade de muitas mulheres que, infelizmente, vivem em um lar de constantes divergências e agressões de seus maridos e que, paulatinamente, vão buscando meios de sobreviver às mazelas cotidianas.

Apesar de ter sido encenada na década de 1970, o papel da mãe de Maria ainda representa certa parte das mães em nosso país. Em quase todos os estados da federação ainda existem as periferias, que possuem, dentro de seu contexto, famílias desestruturadas, não raras vezes chefiadas por mulheres que, em sua maioria, abrem mão do que seria moralmente correto para poder prover a existência de sua família. Do ponto de vista analítico, pondera-se que o texto em estudo é uma representação da realidade de muitas famílias brasileiras.

A personagem Mãe exerce o antagonismo na vida da filha e isso talvez o seja até de forma inconsciente, pois, em sua concepção, esta rouba a atenção do Pai, que deveria ser sua e, com isso, essa rejeição se manifesta por meio de suas atitudes e dúvidas lançadas quanto à reputação da própria filha. O instinto protetor da matriarca só se revela em situação de embate com a vizinha.

A terceira personagem feminina é Cida, irmã de Maria e Vado, que inicialmente é apresentada ao público como uma moça aparentemente honesta, que trabalha em uma casa de família, mas que, quando pode, furta coisas da residência dos patrões. Durante a peça, Cida deixa transparecer sua personalidade ambiciosa, mesquinha e invejosa, sempre insatisfeita com o pouco que consegue obter e que tem que ser dividido com a família.

Em alguns momentos notamos certa indiferença de Cida a respeito de sua família, como se a única coisa que lhe importasse fosse a conquista de seu bem-estar. Esse fato fica evidente na cena em que sua mãe a manda à procura de Dona Generosa para se vestir, o que, no contexto, seria se prostituir, junto com o conselho de que a menina deveria aprender a beber. Cida não é uma personagem que se revela em suas atitudes. Ela vai sendo construída a partir das falas de outras personagens. O crítico Décio de Almeida Prado (2000) explica que podemos analisar uma personagem a partir daquilo que se revela pelas falas de outras:

Resta-nos analisar o terceiro modo de conhecimento da personagem – pelo que os outros dizem a seu respeito. Nada há de relevante a se observar, exceto que o autor teatral, na medida em que se exprime através das personagens, não pode deixar de lhes atribuir um grau de consciência crítica que em circunstâncias diversas elas não teriam ou não precisariam ter (PRADO, 2000, p. 94-95).

Essa situação pode parecer algo fora de nossa realidade, mas, no decorrer da história da civilização, inclusive nos dias atuais, sempre temos relatos de mães que inseriram ou incentivaram as filhas a entrarem no mundo da prostituição como uma forma de garantir a sua subsistência.

A personagem Vizinha é considerada uma personagem plana, pois suas características são pouco evidenciadas pela autora e sua participação na ação dramática é relativamente curta para permitir-nos uma análise mais aprofundada. No entanto, na cena em que aparece, fica evidente a relação de favor que se estabelece entre ela e a figura da Mãe.

A figura do agregado, por seu turno, é um recurso muito utilizado pelos dramaturgos a fim de criticar comportamentos e representar, por meio de personagens típicos, cenas do cotidiano. Na Introdução ao ensaio sobre



Machado de Assis “Ao vencedor as batatas”, Roberto Schwartz (1969) discorre sobre as relações de favor e a figura do agregado afirmando que “o agregado é a sua caricatura. O favor é, portanto, o mecanismo através do qual se reproduz uma das grandes classes da sociedade, envolvendo, também outra, a dos que têm [...]. O favor é a nossa mediação quase universal” (SCHWARTZ, 1969, p. 04).

Segundo as ponderações de Roberto Schwartz (1969), o favor é o preço que os homens livres pagam por sua liberdade. É uma forma de escravidão indireta. Em *Foi no belo Sul Mato Grosso* (MATO GROSSO, 1979), a Vizinha estabelece com a família uma relação de favor.

A esposa de Seu Tobias é a última personagem feminina evidente nessa obra e, a partir dela, Cristina mostra as relações de trabalho existentes na época, bem como um retrato do comportamento das mulheres daquele período. Personagem sem nome, assim como a Mãe e a Vizinha, a Patroa representa um retrato de muitas mulheres do final da década de 1970 do século XX.

Por morar na periferia e ser esposa de um comerciante, definimos a Patroa, no texto chamada de Mulher do Seu Tobias, como uma personagem plana, pobre, não só economicamente, como também em seus princípios morais. Não fica evidente uma procedência aristocrática à personagem, contudo, o fato de ter uma empregada doméstica a coloca em posição superior às outras mulheres que compõem o enredo. Não por acaso, atribuímos o adjetivo de pobre soberba à personagem em questão.

Essa figura representa a esposa da sociedade que encontrou no casamento a estabilidade que tanto buscou e mostra que a personagem seria capaz de tudo para conservar a integridade de seu matrimônio e manter sua vida cercada de certo conforto. Esse fato fica evidente na cena em que Maria está na cela e relembra frases de cada uma das personagens,

dentre elas, a Mulher do seu Tobias, que, ao demiti-la, diz: “rua! Na minha casa você não trabalha mais. Tobias, por que você não me avisou antes, que essa cadelinha vivia de gracinhas com você?” (MATO GROSSO, s.d., p.04).

Observa-se que a Patroa, em nenhum momento, pondera sobre o fato de que a situação envolvia uma menina-mulher e um homem bem mais velho do que ela. Dessa forma, isso corrobora seu julgamento precipitado, fazendo recair toda a culpa sobre a protagonista.

Com essa quinta e última personagem, concluímos o processo analítico a que nos propusemos fazer, obviamente, levando em consideração as leituras e as ponderações que foram de grande valia para a construção deste objeto.

CONCLUSÃO

Embora nosso objeto analítico tenha se debruçado sobre o texto da dramaturga Cristina Mato Grosso (1979), nossa análise, em alguns momentos, procurou evidenciar o impacto que a montagem do espetáculo causou/causa no espectador. Afinal de contas, um texto dramático é escrito e pensado pelo dramaturgo para ser encenado, não guardado ou esquecido numa gaveta! Dependendo da abordagem ou do olhar do diretor, possivelmente esse texto ganha vida nas mãos talentosas de atores que se propõem a dividir suas vidas com as de seus personagens.

Discorrer sobre a teoria literária e associar isso à teoria dramática mostrou-se um grande desafio. Entretanto, para fundamentar nossas ponderações, trouxemos Antonio Candido (), que dialogava com propriedade com as proposições de Candida Vilares Gancho (1991) e Décio de Almeida Prado (2000). Nosso objetivo em produzir este artigo se concretizou quando as considerações do universo acadêmico aliados à historiografia literária



puderam dialogar e nos esclarecer que estávamos seguindo num caminho lógico para discorrer sobre o tema proposto. Não nos esquecemos, também, das ponderações de Schüler (2000) para que as teorias analíticas das narrativas romanescas fossem consideradas.

A personagem que inaugurou esse procedimento analítico é Maria, a protagonista. A jovem, que trabalhava como empregada doméstica na casa de um comerciante para auxiliar no sustento da família, sofria assédio por parte do patrão. Quando a esposa deste toma conhecimento do ocorrido, resolve demiti-la, já que, segundo ela, está “se oferecendo para seu marido”.

Essa figura feminina é a representação da desilusão que permite que a mulher sofra as agressões psicológicas e até mesmo físicas evidenciadas pela dramaturga Cristina Mato Grosso. A pluralidade de personagens femininas concebidas pela autora nessa peça foi a grande responsável por sua escolha como objeto analítico para ilustrar o que pretendíamos dizer.

A personagem Cida tem certa influência sobre a Mãe, que já reconhece na filha os traços de quem pretende se dar bem no meio da prostituição. Cida é um triste retrato da ineficácia do Estado em conscientizar, por meio da educação ou de campanhas educativas, os jovens que se encontram perdidos, em busca de um caminho, sem vislumbrar bons horizontes.

Por meio dessa personagem, fica evidente a intenção do texto em contrastar as relações de favor com as liberdades que, muitas vezes, são dadas às pessoas que moram próximas. Já a esposa de Seu Tobias aparece numa cena em que Maria está numa cela e seu discurso reproduz o que já se encontra cristalizado na sociedade – ainda que seja a vítima, Maria é culpada por ter se “engraçado” para o lado de seu esposo. Na visão dessa mulher, o marido é

uma figura inocente, um esposo exemplar que preza pela família até que uma moça de origem humilde aparece e o seduz.

Sem grandes pretensões com sua história, a autora Cristina Mato Grosso, de certa forma, parece ter ficado satisfeita com as possibilidades dramáticas que surgiram após a concepção de seu texto. Ao atribuir o título de *Foi no Belo Sul de Mato Grosso*, antes de associar o tema ao primeiro verso da canção *Pé de Cedro*, talvez a autora tenha pensado no “causo” que pretendia relatar. De forma irônica, uma história que não pode ser associada aos contos de fadas, não podendo ser iniciada com o preconizado “Era uma vez” só podia mesmo ser introduzida pelo pretérito do verbo **ser**, evidenciando tudo o que poderia ter sido, e não foi.

As personagens evidenciadas em nossa análise repetem um discurso que está cristalizado e que, de uma forma ou de outra, sempre se torna presente em nossa sociedade. A simplicidade com que a autora concebeu suas personagens talvez não agrade à crítica especializada. Pode ser que haja, ainda, quem duvide do potencial transformador do teatro. Isso fica claro no destino reservado a cada uma das personagens femininas da obra analisada.

REFERÊNCIAS

CAMPEDELLI, Samira Yousseff; SOUZA, Jésus Barbosa. **Literaturas:** brasileira e portuguesa. v. único. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção.** 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

GANCHO, Candida Vilares. **Como analisar narrativas.** 9. ed. São Paulo: Ática, 1991. Série Princípios.

GARBUGLIO, José Carlos. Sábado Magaldi – iniciação ao teatro. **Revista do Instituto de estudos brasileiros**, (5), p. 137-138.

Disponível em:



<https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i5p137-138>. Acesso em: 02 set. 2019.

GOMES, André Luís; ARAUJO, Laura Castro. **As personagens femininas no teatro brasileiro contemporâneo**. 1 ed. Brasília: UnB.2008, p. 69-100.

LEMOS, Carlos de Almeida. A imitação em Aristóteles. **Anais de Filosofia Clássica**, 2018, 3 (5), p. 84-90. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/FilosofiaClassica/article/view/16970/10328>. Acesso em: 22 set. 2019.

MAGALDI, Sábado. **Tendências contemporâneas do teatro brasileiro**. São Paulo: EAD/USP, São Paulo, 1996.

MATO GROSSO, Cristina. **Foi no Belo Sul Mato Grosso**. Manuscrito da autora, 1979.

PALLOTTINI, Renata. **Dramaturgia: a construção do personagem**. São Paulo: Ática, 1989.

PIRES, Dennis Brandão Monte. O teatro marginal. **Cad. de Pós-Graduação em Letras**. Editora Revistas Mackenzie: São Paulo, v. 3, n. 1, p. 41-50, 2004. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpg/article/viewFile/9664/5941>. Acesso em: 13 set. 2019.

PRADO, Décio de Almeida. **A personagem no teatro**. 10 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PRADO, Décio de Almeida. **História concisa do Teatro Brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SCHÜLER, Donaldo. **Teoria do Romance**. 1. ed. 2. imp. São Paulo: Editora Ática, 2000.

SCHWARZ, Roberto. **As ideias fora do lugar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1969.

Observação:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

MATHIAS, M. R. As personagens femininas e a marginalidade na dramaturgia regional da obra *Foi no belo Sul Mato Grosso*. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 126-135, 2020.



A REPRESENTAÇÃO DOS INTERESSES POLÍTICOS EM *TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA*

Edson Mendes de Sousa

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar, no contexto do romance *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, publicado em 1915, as representações dos interesses políticos, desde as inter-relações humanas nas diversas microssociedades em que os personagens se encontram inseridos até os interesses obscuros dos políticos ao se proporem a concorrer a um cargo público eletivo, associando-os com episódios reais da história do país. A partir de uma abordagem qualitativa e método exploratório da obra, ao final do romance, conclui-se que a política no Brasil se transformou num objeto de satisfação do ego dos próprios políticos que fazem de tudo para se perpetuarem no poder, violando a ética e o compromisso que assumem quando se lançam candidatos. Conforme seus biógrafos, Lima Barreto dedicou seu talento de escritor a lutar por justiça social, empenhando-se numa literatura *autodeterminada militante*, como afirma Lilia Schwarcz (2017). De fato, conhecendo algumas de suas obras, tais como *Os Bruzundangas*, *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, dentre outras, notamos essa militância que o escritor exercia. Em *Triste fim de Policarpo Quaresma*, ele busca abordar o comportamento social, especialmente dos subúrbios cariocas, a cultura e a política, sendo, pois, esta última, objeto da presente análise. Para fundamentar nosso estudo, baseamo-nos em estudiosos como Lilia Schwarcz (2017), Arnaldo Franco Jr. (2009), teórico literário, e Laurentino Gomes (2014), historiador, dentre outros.

Palavras Chave: Interesses Políticos; Policarpo Quaresma; Representação; Literatura Brasileira; Lima Barreto.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar, en el contexto de la novela de Lima Barreto, *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, publicada en 1915, las representaciones de los intereses políticos, desde las interrelaciones humanas en las diversas micro sociedades en las que se insertan los personajes, incluso los oscuros intereses de los políticos al proponer postularse para un cargo público electivo, asociándolos con episodios reales en la historia de nuestro país y dibujando un panorama con la política brasileña a lo largo del tiempo hasta nuestros días. Desde un enfoque cualitativo y un método exploratorio del trabajo, al final, se concluye que la política en Brasil se ha convertido en un objeto de satisfacción del ego de los propios políticos que hacen todo lo posible para se perpetuaren en el poder, violando la ética y el compromiso conjunto que asumen cuando del lanzamiento de su candidatura. El escritor, Lima Barreto, dedicó su talento para escribir la luchar por la justicia social empeñándose en una literatura *auto determinada militante*, como dice su biógrafa Lilia Schwarcz (2017). De hecho, al conocer algunas de sus obras, como *Os Bruzundangas*, *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, entre otras, notamos esa militancia que él ejerció. En *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, él busca abordar el comportamiento social, especialmente en los suburbios del Rio de Janeiro, la cultura y la política, siendo esta última el objeto del presente análisis. Para apoyar nuestro estudio, confiamos en estudiosos como Lilia Schwarcz, biógrafa del autor, Arnaldo Franco Jr. (2009), teórico literario, y Laurentino Gomes (2014), historiador, entre otros.

Palabras clave: intereses políticos; Policarpo Quaresma; Representación; Literatura brasileña; Lima Barreto.

Edson Mendes de Sousa é acadêmico do curso de Letras - Português/Espanhol do câmpus de Aquidauana da UFMS.

E-mail: sgtedsonmendes83@gmail.com



INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar as representações dos interesses políticos no romance *Triste Fim de Policarpo Quaresma* (2011), publicado em 1915, de Lima Barreto, desde as inter-relações humanas no ambiente de trabalho, por exemplo, em que a ascensão de um pode despertar a inveja em outros, até a ganância pelo poder, evidenciada nos comportamentos daqueles que se propõem a dedicar suas vidas à administração pública, teoricamente em prol de um bem comum.

Nas décadas finais do século XIX, o Brasil passou por uma profunda e significativa mudança social e política. Em meados do ano de 1888, a Princesa Isabel assinou a lei que libertou os últimos escravos que aqui ainda existiam e no ano seguinte o país deixou de ser uma Monarquia Parlamentarista para ser uma República Presidencialista. A República chegou prometendo ao povo como um todo uma maior participação nas decisões sobre os novos rumos do país e o fim de regalias oligárquicas comuns nos períodos Colonial e Imperial, mas, no romance, como veremos, isso não aconteceu.

Socialmente o que realmente aconteceu foi a permanência dos mesmos privilégios para alguns e o esquecimento da maioria. Já no meio político, a administração pública federal apenas transferiu as regalias e o controle financeiro e político do país, que no Brasil Imperial pertenciam aos barões do café do Vale do Paraíba para os “fazendeiros do Oeste Paulista e de Minas Gerais” (GOMES, 2014, p. 30).

A vacância do cargo de mandatário do país despertou interesses pelo poder e em decorrência disso surgiram revoltas como a Revolução Federalista, nos estados do Sul, e a Revolta da Armada, na Capital, primeiras lutas armadas do período republicano.

É nesse contexto que se insere a obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, que, apesar de ficcional, incorpora

vários fatos da história do país. O escritor nasceu sete anos antes da abolição da escravidão e oito anos antes da mudança do regime de governo. Sobre este último episódio, certamente na época não entendeu muita coisa, aliás, nem mesmo os adultos o entenderam, pois aconteceu de forma rápida e sem muita resistência.

Dessa forma, com o objetivo de analisar a representação desses interesses políticos no romance selecionado, no tópico seguinte, propomos-nos a explanar sobre os pressupostos teóricos, pelos quais buscamos esclarecer os conceitos de *representação* e de *narrador*, os quais julgamos importantes para o entendimento de nossa visão na análise da obra.

Em seguida, nas notas biobibliográficas, buscaremos ressaltar alguns pontos importantes da vida do autor e suas obras literárias mais importantes, apontando seus temas mais recorrentes.

No item dedicado às análises propriamente ditas, buscaremos explorar o texto de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, destacando alguns pontos e analisando o interesse político ali evidenciado.

Por fim, nas conclusões, podemos adiantar que, segundo nosso entendimento, a visão que a obra projeta é que há muito e muito tempo a *política* afastou-se de seus dois eixos principais, a *ética*, que se preocupa com o bem-estar individual de cada cidadão, e a própria *política* que se encarrega do bem-estar coletivo, como defendia Aristóteles, tornando-se um instrumento de satisfação pessoal de políticos para satisfazer seus próprios egos e saciar suas sedes de poder.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para entender como se dá a representação política que Lima Barreto faz em seu romance, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, é de fundamental importância discutir justamente o



conceito de *representação* num texto literário e suas implicações para as análises do referido texto quando este se refere a um fato histórico.

Existem diversos textos que discutem justamente este conceito sob perspectivas diversas, pois a representação não se dá somente na forma textual de incorporação e reapresentação de fatos, que é a que vai nos interessar neste trabalho, mas também por convenções legais e sociais, como esclarece Mata (2011). Porém, para o contexto literário, destacamos o conceito de representação definido por Lopes e Reis (2007), que é o que mais se aproxima do que tentamos esclarecer aqui:

Termo afectado por uma certa polissemia, em parte suscitada pela sua vasta projecção no campo dos estudos literários, a representação remonta, enquanto conceito a definir, às reflexões platónicas e aristotélicas sobre os procedimentos imitativos adoptados pelos discursos de índole estético-verbal (LOPES; REIS, 2007, p. 354).

Segundo essa definição, a representação, na forma textual, quando remonta a um fato histórico, projeta-o e reapresenta-o conforme uma determinada visão construída no sistema narrativo. A respeito dessa reapresentação de fatos históricos no texto literário, temos que considerar ainda que ela vai estar envolvida pelas percepções particulares do narrador (essa entidade que só existe no texto e não deve ser confundida com o autor), pois é por meio dele que iremos tomar conhecimento da visão que se constrói ali. Devemos considerar também que a representação, pela própria carga semântica da palavra, não traduz, é claro, *ipsis litteris*, a realidade. Ou seja, por mais que o narrador se esforce por relacionar o texto com o contexto, a representação nunca corresponderá exatamente à realidade dos fatos, uma vez que qualquer aspecto ali está impregnado por determinada visão das coisas.

Outro conceito importante é o de *narrador* que, no caso do romance em questão, apresenta-se como aquele que participa ativamente da narrativa, a qual demonstra um foco narrativo caracterizado por um *autor onisciente intruso*, isto é, denota “o narrador que adota um ponto de vista divino, para além de seu tempo e espaço” (JUNIOR, 2009, p. 42). Esse narrador onisciente, no caso do romance em estudo, apresenta-se em 3ª pessoa, mas, em determinados momentos, acontecem certas intromissões em 1ª pessoa, inclusive julgando ações de personagens.

Também devemos ter o cuidado, como ressaltamos antes, de separar a figura do narrador daquela do autor, entidades que não se pode confundir, ainda que, em alguns casos, estejam muito próximos um do outro. Segundo Franco Junior (2009, p. 42), “autor é aquele que cria o texto e narrador é uma personagem que se caracteriza pela função de, num plano interno à própria narrativa, contar a história presente num texto narrativo”.

Ainda que alguns biógrafos de Lima Barreto destaquem que sua literatura era “autodeterminada militante e biográfica” (SCHWARCZ, 2017, p. 18) e que conhecendo suas obras podemos realmente constatar isso, devemos considerar que há sempre um distanciamento da narrativa (ficção) para o fato narrado (o fato histórico), sobretudo quando o narrador é onisciente, como acontece no caso de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*.

2 NOTAS BIOBIBLIOGRÁFICAS

De origem humilde, Lima Barreto nasceu em 13 maio de 1881, filho de João Henriques de Lima Barreto, funcionário da Imprensa Nacional, mulato, cujo pai - um português - nunca lhe reconheceu a paternidade, e de Amália Augusta, professora, também mulata, “criada como uma espécie de agregada da família dos Pereira de Carvalho” (ENGEL, 2008, p. 15).



Ficou órfão de mãe ainda aos seis anos de idade. No dia em que completava sete anos, acompanhado do pai, participou das comemorações da abolição da escravatura, sem entender direito do que se tratava, pois até o momento não sabia ao certo o que era a escravidão: “[...]de fato nunca havia visto escravos, já que eles não eram frequentes na cidade do Rio por aquela época, sendo considerados símbolos de provincianismo e atraso, inadequados a um grande centro” (BASTOS, 2013, s.p.).

No ano seguinte aconteceu a Proclamação da República, um episódio também não compreendido pelo menino, talvez até mesmo imperceptível, uma vez que não foi festejado como a abolição, nem mesmo pelos próprios adultos que assistiam atônitos:

Quando em 1889, o senhor Marechal Deodoro proclamou a República, eu era menino de oito anos. Embora fosse tenra a idade em que estava, dessa época e de algumas anteriores eu tinha algumas recordações. Das festas por ocasião da passagem da Lei de 13 de maio ainda tenho vivas recordações; mas da tal história da proclamação da República só me lembro que as patrulhas andavam nas ruas armadas de carabina e meu pai foi, alguns meses depois, demitido do lugar que tinha. E é só (BARRETO, 1918, apud SCHWARCZ, 2017, p. 18).

Esses dois acontecimentos importantes na história do país indiscutivelmente marcaram a vida do autor, assim como de tantas outras pessoas, embora em visão retrospectiva. Mais tarde ele viria a representá-los em suas obras, destacando seus efeitos na sua própria vida e na da sociedade como um todo, sobretudo a chegada da República, que prometera grandes mudanças sociais e, no entanto, nada mudou, conforme sua biógrafa afirma: “[...] a República disse ter inaugurado um regime de liberdade e igualdade, mas ignorou o segundo princípio. O Brasil continuava racista, deixava persistir

práticas que vinham da época do cativeiro [...]” (SCHWARCZ, 2017, p. 14).

Sobre a política, Lima Barreto era categórico: não gostava nem um pouco e evitava tratar do assunto, especialmente o regime Republicano, em que, segundo sua opinião, não se via uma dedicação por parte do político que não fosse em defender os próprios interesses e em benefício dos mais ricos, sendo isto recorrente até mesmo na Revolução Francesa. No entanto, na qualidade de escritor, via-se obrigado a expressar sua opinião sobre ela:

A República no Brasil é o regime da corrupção. Todas as opiniões devem, por esta ou aquela paga, ser estabelecidas pelos poderosos do dia. Ninguém admite que se divirja deles e, para que não haja divergências, há a “verba secreta”, os reservados deste ou daquele Ministério e os empreguinhos que os medíocres não sabem conquistar por si e com independência (BARRETO, 1918, apud SCHWARCZ, 2017, p. 8).

Frequentou colégios conceituados, tais como o Liceu Niteroiense e o Paula Freitas. Já em 1897 ingressou na Escola Politécnica, no centro da Capital, instituição de ensino superior, no curso de engenharia. Ali o jovem enfrentou o racismo e começou a consolidar sua visão da sociedade e da política da época. Foi alvo de antipatia por parte de colegas por causa de sua cor e, por ter pensamento independente, também foi vítima de perseguição de alguns professores.

Devido aos transtornos mentais de seu pai em decorrência de seu emprego na Colônia dos Alienados na Ilha do Governador, Lima Barreto se viu obrigado a largar os estudos e arrumar emprego. Foi então que prestou concurso público e foi aprovado para a área administrativa do Ministério da Guerra em meados de 1904.

No ano seguinte fez suas primeiras incursões no mundo jornalístico, escrevendo



para o jornal *Correio da Manhã*, uma série de crônicas sobre a demolição do Morro do Castelo, obra do então prefeito do Rio de Janeiro, Pereira Passos, que buscava modernizar o centro da então Capital. Em 1907 fundou sua própria revista, a *Floreal*, em parceria “com outros intelectuais que se reuniam no Café Papagaio e se intitulavam *Esplendor dos Amanuenses*” (ENGEL, 2008, p. 16). Porém, a vida desta revista foi curta, desapareceu no ano seguinte, tendo apenas quatro tiragens.

No mundo literário Lima Barreto estreou em 1909, publicando em volume o romance *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, que teve alguns capítulos na revista *Floreal* dois anos antes. Nesse romance o escritor expôs o jogo de interesses no mundo da imprensa exercido na época pelo poderoso jornal *Correio da Manhã*, representado na trama pelo fictício jornal *O Globo*: “[...] o jornal ficcional *O Globo*, seus jornalistas e os que os cercavam nada mais seriam do que o travestimento do poderoso jornal *Correio da Manhã* [...]” (HOSSNE, 2002, p. 53).

Seu livro mais conhecido, *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, foi publicado inicialmente em 1911, em folhetim, e depois em volume em 1915, mesmo ano em que publicou também *Numa e Ninfa*. De autoria do autor ainda temos *Vida e Morte de M. J. de Sá*, publicado em 1914, dentre outros, e publicações póstumas, como *Clara dos Anjos*, *Os Bruzundangas*, *Cemitério dos Vivos* etc., e ainda muitas crônicas, artigos e matérias diversas para os jornais e revistas de sua época.

Lima Barreto, assim como seu pai e seu personagem Policarpo Quaresma, também esteve internado em hospício por duas vezes, em 1914 e em 1919, em decorrência do consumo excessivo de álcool. Morreu, de infarto, em primeiro de novembro de 1922, dois dias antes de seu pai e nove meses após a *Semana de Arte Moderna*, idealizada e

organizada por intelectuais modernistas de São Paulo, realizada entre os dias 11 e 18 de fevereiro do mesmo ano.

Seus personagens eram pessoas comuns que, assim como ele, habitavam o subúrbio da então capital do país. Com estas pessoas ele costumava dividir espaço nos bondes, no trabalho, nas ruas e nos comércios da cidade. O convívio social de Lima Barreto rendeu-lhe alguns de seus protagonistas e coadjuvantes, aliás, era aí, observando esse ambiente, que ele buscava elementos para escrever suas críticas em geral:

Era no vagão de segunda classe, frequentado cotidianamente, que ele tinha a oportunidade de observar melhor a realidade dos humildes e infelizes, e achava fermento para seus grandes personagens: modinheiros, donas de casa, mocinhas sonhadoras, funcionários públicos, boêmios simpáticos, andarilhos filósofos, donos de bar tagarela, trabalhadores que encontravam emprego no centro da cidade (SCHWARCZ, 2017, p. 10).

Pode-se perceber que duas de suas maiores obras são fundamentadas nos seus dois principais ambientes de trabalho: *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, que representa o meio jornalístico e a imprensa como um todo, e o próprio *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, que representa a administração pública militar, na qual o personagem principal fez carreira, assim como também o próprio autor. Já no romance *Clara dos Anjos*, temos a personagem *Dona Salustiana*, cujo pai também tinha a mesma profissão de Lima Barreto e seu personagem Policarpo Quaresma: “quando se lhe perguntava – seu pai, o que era? – Dona Salustiana respondia: era do Exército; e torcia a conversa. Não era seu pai exatamente do Exército. Fora simplesmente escriturário do Arsenal de Guerra” (BARRETO, 2011a, p. 12).

Aos escritores, outra classe com a qual ele também conviveu, foi direcionada uma crítica que se mostra bastante evidente em *Os*



Bruzundangas. Nela, Lima Barreto externa seu descontentamento com os escritores da época que, no seu entendimento, escreviam apenas para satisfazer o gosto apurado da sociedade privilegiada, usando de linguagem refinada, incompreensível para aqueles leitores mais simples e que justamente por esse refinamento eram admirados: “quanto mais incompreensível é ela, mais admirado é o escritor que a escreve, por todos que não lhe entenderam o escrito” (BARRETO, 2001, p. 9).

Lima Barreto, ainda conforme seus biógrafos e críticos já citados, acreditava que o dom da literatura deveria ser usado para expor os problemas da sociedade, aspecto que, em sua época, era bem mais latente que atualmente, pois o Brasil havia libertado seus escravos recentemente e buscava a todo custo copiar a sociedade das grandes potências europeias.

A crítica a escritores e a jornalistas da época em suas obras custou-lhe o reconhecimento literário com o qual tanto sonhou em vida, posto que este veio somente cerca de trinta anos depois de sua morte.

3 A POLÍTICA EM TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA

A abordagem crítica da política em *Triste Fim de Policarpo Quaresma* constrói uma visão de desprezo do escritor pela República na narrativa, *o regime da corrupção*, segundo ele, e pelos militares, que a trouxeram sem que ela fosse um anseio do povo. A República constituiu-se, assim, para muitos, mais como um infortúnio que uma dádiva, e, entre esses muitos, sua própria família, já que com a troca de regime de governo seu pai perdera o emprego de tipógrafo na Imprensa Nacional por sua identificação com a Monarquia.

Assim, a administração política do início da República no Brasil, a cargo dos militares, é satirizada por meio de personagens de altas patentes que não têm competência para ocupar

os postos em que se encontram, galgando graus hierárquicos possivelmente por meio de indicações, acertos políticos ou bajulações. O *General Albernaz* é um deles, como sugere o *arranjo de pistolões* em trecho do romance:

O general nada tinha de marcial, nem mesmo o uniforme que talvez não possuísse. Durante toda a sua carreira militar, não viu uma única batalha, não tivera um comando, nada fizera que tivesse relação com a sua profissão e o seu curso de artilheiro. [...] O altissonante título de general, que lembrava coisas sobre-humanas dos Césares, dos Turennes e dos Gustavos Adolfos, ficava mal naquele homem plácido, medíocre, bonachão cuja única preocupação era casar as cinco filhas e arranjar *pistolões* para fazer passar o filho nos exames do Colégio Militar (BARRETO, 2011, p. 34)

Como podemos ver aqui, a crítica se traduz desde na referência ao uniforme do personagem que, tal como as ações que ele próprio alardeia em suas falas em público, talvez nem sequer exista, além de no pomposo título que ostenta. Além disso, também aparece no trecho a essência interesseira sob a aparência virtuosa.

O personagem Almirante Caldas era outro desses militares, porém, também se sentia prejudicado pelo favorecimento de uns em detrimento de outros. “É curiosa essa coisa de administrações militares: as comissões são merecimento, mas só se as dá aos protegidos” (BARRETO, 2011, p. 51), dizia o velho almirante. No entanto, no romance, podemos perceber, pela trajetória do próprio Caldas, que seu posto de Almirante já era um grande exagero.

Já as relações sociais evidenciadas no romance sugerem um ambiente dominado pela cobiça, egoísmo e ganância. Quaresma se vê envolvido nessa atmosfera na ocasião em que se dirige à Câmara dos Deputados para sugerir a mudança do idioma oficial do país do português para o Tupi:



A brusca popularidade de Quaresma, o seu sucesso e nomeada efêmera irritaram os seus colegas e superiores. Já se viu! dizia o secretário. Este tolo dirigir-se ao Congresso e propor alguma cousa! Pretensioso! O diretor, ao passar pela secretaria, olhava-o de soslaio e sentia que o regulamento não cogitasse do caso para lhe infligir uma censura. O colega arquivista era o menos terrível, mas chamou-o logo de doido (BARRETO, 2011, p. 63).

Podemos perceber, no trecho destacado, que seus colegas, desde os arquivistas, amanuenses – galés, tal como o protagonista – ou seja, escravos, como o narrador afirma no romance, e até mesmo o diretor, temeram que isso pudesse lhes render algum reconhecimento e assim ele viesse a se sobressair entre os demais.

Já sobre a política nas pequenas cidades, o narrador destaca a influência que ela tinha na vida das pessoas, mesmo entre as mais simples, de modo que, até mesmo quem procurava não se envolver, acabava sendo de alguma forma abraçado por ela. Isso fica claro na fala do personagem *tenente Antônio Dutra*, um dos líderes políticos da pequena cidade de Curuzu, onde Quaresma buscou refúgio por ocasião de sua aposentadoria compulsória: “na nossa terra não se vive senão de política, fora disso, babal [...]” (BARRETO, 2011, p. 94).

Ao se dar conta disso, o personagem Quaresma passa a refletir sobre as consequências do sufrágio universal, prometido e consolidado pela República, com a Constituição de 1891:

O escrivão afastou-se, desapareceu na estrada, e o major ficou a pensar no interesse estranho que essa gente punha nas lutas políticas, nessas tricas eleitorais, como se nelas houvesse qualquer cousa de vital e importante. Não atinava por que uma resinga entre dois figurões importantes¹ vinha pôr

desarmonia entre tanta gente, cuja vida estava tão fora da esfera daqueles [...]. O sufrágio universal pareceu-lhe um flagelo. (BARRETO, 2011, p. 95).

Percebemos aqui que, conforme o romance, o sufrágio universal não foi exatamente uma benesse para aqueles a quem buscava incluir. O poder de decisão sobre os rumos políticos do país deu aos mais pobres uma responsabilidade que os submetia, paradoxalmente, à vontade dos mais ricos. Esse poder de tomar decisões fez surgir um novo modelo de escravidão, que se estende até os dias atuais, o chamado *curral eleitoral*, forma de subserviência a que estão submetidos os menos favorecidos economicamente, que se veem muitas vezes pressionados a seguir as convicções políticas de quem os emprega ou dá moradia.

A trama destaca ainda estratégias utilizadas para a consolidação do regime republicano. Uma delas foi a troca de nomes de ruas e monumentos que remetiam à monarquia. A pequena cidade fictícia de *Curuzu* também teve os nomes de suas duas principais ruas mudados: “a antiga (rua) chamava-se Marechal Deodoro, ex-imperador; e a nova, Marechal Floriano, ex-imperatriz” (BARRETO, 2011, p. 111).

Segundo Gomes (2014, p. 200), esta foi “uma das primeiras providências” do governo republicano, que pretendia com isso, não só exaltar o novo regime, mas também “[...] eliminar o mais rapidamente possível os vestígios da Monarquia” (GOMES, 2014, p. 201), efetivando, assim, a consolidação do novo regime.

Outra estratégia política evidenciada no romance que perdura até os dias atuais é a barganha do voto dos mais desfavorecidos economicamente por “favores” dos políticos,

¹ Os “figurões importantes”, na trama, eram um senador e o governador do estado, que brigavam pelo poder entre si.



muitas vezes até mesmo por ajudas financeiras custeadas com o próprio dinheiro público, que são os casos mais comuns até a atualidade. Na época da república velha era inconcebível aos políticos que alguém com algum poder aquisitivo desse qualquer tipo de amparo aos mais pobres sem nenhum interesse político, como aparece no trecho: “acreditavam todos que o major viera para ali no intuito de fazer política, tanto assim que dava esmolas, deixava o povo fazer lenha no seu mato, distribuía remédios homeopáticos... O Antonino afirmava que havia de desmascarar semelhante tartufo” (BARRETO, 2011, p. 119).

Aqui percebemos que os políticos tradicionais estão mais focados em manter seu domínio sobre o poder de decisão daqueles que têm direito ao voto do que governar em prol do povo como um todo.

Em seu romance *Recordações do Escrivão Isaias Caminha*, Lima Barreto já havia criticado o envolvimento dos grandes jornais de sua época com a política, tomando partido em disputas eleitorais, atacando alguns e defendendo os que melhor atendiam seus interesses. A mesma abordagem crítica se dá em *Triste Fim de Policarpo Quaresma* quando o jornal da pequena cidade onde o personagem principal fixa sua nova morada, aliado a um político local, publica nota atacando-o por supor que ele viera morar ali com o intuito de fazer política:

O correio chegou e trouxe-lhe um jornal. Rasgou a cinta e leu o título. Era O município, órgão local, hebdomadário, filiado ao partido situacionista. [...] Pôs o Pince-nez, recostou-se na cadeira e desdobrou o jornal. [...] Começou a leitura. O artigo de fundo intitulava-se “Intrusos” e consistia em uma tremenda descompostura aos não nascidos no lugar que moravam nele - “verdadeiros estrangeiros que se vinham intrometer na vida particular e política da família curuzuense, perturbando-lhe a paz e a tranquilidade”.

Que diabo queria dizer aquilo? Ia deitar fora o jornaleco, quando lhe pareceu ler seu nome entre versos. Procurou o lugar e deu com estas quadrinhas:

POLÍTICA DE CURUZU

Quaresma, meu bem, Quaresma!

Quaresma do coração!

Deixa as batatas em paz

Deixa em paz o feijão.

Jeito não tens para isso

Quaresma, meu cocumbi!

Volta à mania antiga

De redigir em tupi.

Olho vivo (BARRETO, 2011, p. 118).

O que o narrador nos mostra é o perigo para a democracia quando a imprensa esquece o seu papel de bem informar seus leitores, atropelando seu compromisso ético com a verdade, favorecendo um lado em detrimento do outro.

Da política nacional, o narrador destaca alguns conflitos pelo poder que surgiram após a queda do Imperador, episódios reais inseridos no contexto do romance. A Revolta da Armada e a Revolução Federalista, conflitos armados enfrentados pelo governo de Floriano Peixoto, aparecem citadas juntas na trama de Lima Barreto no diálogo entre dois de seus personagens ao caminharem pela Quinta da Boa Vista, Almirante Caldas e General Albernaz, em que este último declara: “o homem deve estar atrapalhado... Já tinha o Rio Grande, agora o Custódio... hum!” (BARRETO, 2011, p. 139).

Cronologicamente, traçando um paralelo temporal da trama com a realidade, o episódio em que ocorre tal diálogo aconteceu por volta do mês de setembro de 1891, quando se iniciou a segunda Revolta da Armada, e o *homem* mencionado no discurso do General Albernaz era o então Presidente Floriano Peixoto. Já *rio Grande* é uma referência à Revolução Federalista, que já ocorria no Rio Grande do Sul desde fevereiro do mesmo ano, e *Custódio* era



uma referência à Revolta da Armada, cujo líder era o Almirante Custódio de Melo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos constatar, conforme o sistema narrativo de *Triste fim de Policarpo Quaresma*, todas as inter-relações humanas são de alguma forma envolvidas e reguladas por interesses políticos, até mesmo as simples relações de trabalho, reafirmando o que Aristóteles (384 - 322 a.C.) já afirmara em sua obra *Política*.

No romance analisado também percebemos que o interesse pelos cargos públicos nem sempre aparece para fazer uma boa administração que venha a favorecer a todos de um modo geral, mas sim, pura e simplesmente, na busca pelo poder, de modo que aos políticos interessa mais manter os mais carentes na mais profunda miséria e ignorância, garantindo assim seu domínio sobre os currais eleitorais.

Se surge alguém com pensamento diferente, como foi o caso de Quaresma, logo é rechaçado e perseguido pelos políticos tradicionais, sobretudo quando se trata de política local, que é a que mais tem conhecimento das mazelas da população carente.

Como em seu outro romance, *Recordações do Escrivão Isaias Caminha*, Lima Barreto expõe também no texto analisado o envolvimento da imprensa, defendendo seus próprios interesses junto ao mundo político. É notório e indiscutível que a imprensa tem um importante papel em relação à política, de modo que ambas devem obrigatoriamente coexistirem, porém, quando aquela coloca seus próprios interesses acima da importância de sua imparcialidade, defendendo ou atacando um lado em detrimento do outro, deixa de exercer seu papel, passando a prejudicar a própria democracia em geral.

Em sua época o escritor chamou a imprensa de *O Quarto Poder fora da Constituição*, mas nas últimas eleições pudemos testemunhar o surgimento de um *Quinto Poder*, o poder das chamadas *redes sociais* que, mesmo sofrendo campanhas e ataques que buscavam minar sua credibilidade, conseguiram se sobressair em relação à imprensa tradicional.

Por fim, de certa forma, o legado que Quaresma nos deixa, até pelo contraste de seu pensamento e ações em relação aos que o rodeiam, é que a política só desempenhará seu papel fundamental quando todos, cidadãos e políticos, entenderem que exercê-la é colocar o bem comum acima dos interesses individuais, assim como esclarece a própria etimologia da palavra. Como vemos no romance, substantivos como *inimigo*, *adversário*, *rival*, *opositor*, *desafeto etc.*, utilizados junto ao adjetivo *político*, são tão prejudiciais quanto *apadrinhamento*, *protegido*, *pistolão etc.*, pois ambos os grupos de palavras denotam benefícios para uns e prejuízo para outros.

Como já defendera Moacir Scliar em artigo sobre o personagem (2001), se sabemos desde o título do romance que Quaresma terá um triste fim, os ideais que o personagem representa, especialmente em contraste com os interesses mesquinhos daqueles que o rodeiam, permanecem. No entanto, apesar dessa visão pessimista da política brasileira, a fala da personagem Olga, a afilhada de Policarpo, no final do romance, projeta a esperança em tempos melhores no futuro: - Esperemos mais!

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. H. de Lima. **Clara dos Anjos**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ridel, 2011a.

BARRETO, A. H. de Lima. **Os Bruzundangas; Incluindo Outras Histórias dos Bruzundangas**:



texto integral. São Paulo: Ática, 2001. (Série Bom Livro).

BARRETO, A. H. de Lima. **Recordações do Escrivão Isaías Caminha**. São Paulo: Martin Claret, 2010. (Coleção MC Clássicos de bolso: literatura em língua portuguesa; 3).

BARRETO, A. H. de Lima. **Triste Fim de Policarpo Quaresma**. 5ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2011b. (Coleção a obra-prima de cada autor; 23).

BASTOS, Winter. **Afonso Henrique de Lima Barreto**. Disponível em: <https://www.anarquista.net/afonso-henriques-de-lima-barreto/>. Acesso em: 12 abr. 2019.

ENGEL, Magali Gouveia. Parte I: Lima Barreto (1881-1922). In; ENGEL, Magali Gouveia. **Crônica Cariocas e Ensino de História**. Rio de Janeiro: 7letras, p. 13-83, 2008.

GOMES, Laurentino. **1989: Como um Imperador Cansado, um Marechal Vaidoso e um Professor Injustiçado Contribuíram para o Fim da Monarquia e a Proclamação da República no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Globo Livros, 2014.

HOSSNE, Andrea Saad. Lima Barreto: a forma da angústia. **Cult: Revista Brasileira de Cultura**. Ano VII, nº 63. São Paulo: Editora 17, p. 50-57, novembro 2002.

JÚNIOR, Arnaldo Franco. Operadores de Leitura da Narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3ª ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, p. 33-51, 2009.

LOPES, Ana Cristina M.; REIS, Carlos. **Dicionário de Narratologia**. 7ª Edição. Coimbra: Edições Almedina AS, 2007.

MATA, Anderson Luís Nunes da. Representação e Responsabilidade na Narrativa Brasileira Contemporânea. In:

DALCASTAGNÈ, Regina; THOMAS, Paulo C. (Orgs.). **Pelas margens: representação na narrativa brasileira contemporânea**. Vinhedo: Editora Horizonte, p. 211-216, 2011.

SCHWARCZ, Lilia. **Lima Barreto: triste visionário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SCLIAR, Moacir. Triste fim, gloriosa permanência. IN: MOTA, Lourenço Dantas; ABDALA Jr., Benjamin. **Personae: grandes personagens da literatura brasileira**. São Paulo: Editora SENAC, p. 101-118, 2001.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

SOUZA, E. M. A representação dos interesses políticos em *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 136-145, 2020.



A REPRESENTAÇÃO DO BRASILEIRO NA OBRA *REPRODUÇÃO* (2013), DE BERNARDO CARVALHO

Angela de Lima Furtuoso Duarte

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a representação da figura do brasileiro no romance contemporâneo *Reprodução* (CARVALHO, 2013), de Bernardo Carvalho. A representação dessa figura está inserida e relacionada a uma época em que há excesso de informações e discursos, por meio das chamadas redes sociais. No entanto, paradoxalmente, há também uma grande carência de conhecimento e profundidade sobre os diversos temas abordados nas "redes". Como resultado deste trabalho, pretendemos demonstrar, a partir da análise da obra estudada, a construção e o ponto de vista do narrador sobre a figura do brasileiro na contemporaneidade tecnológica, contraditório e sem consciência de seus próprios preconceitos, que aparecem em seu discurso sem que ele se dê conta. Para isso, analisaremos o personagem principal do livro, sem nome, que aparece apenas como o "Estudante de chinês", um frequentador assíduo da "rede" e um típico comentarista de *blogs*. Nessas circunstâncias, o personagem fala sobre todo e qualquer assunto de forma superficial e apressada, muitas vezes de modo preconceituoso, racista, homofóbico e contraditório, tendo como base para seu discurso somente portais e *blogs* de procedência duvidosa. Como suporte a esta análise, recorreremos a autores como Giorgio Agamben (2009), acerca do que é o contemporâneo, Regina Dalcastagnè (2005), a respeito da representação na narrativa brasileira contemporânea, e Karl E. Schollhammer (2011), acerca da Ficção brasileira, entre outros.

Palavras-chave: Bernardo Carvalho; Literatura Brasileira; Romance contemporâneo; representação.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the representation of the Brazilian figure in the contemporary novel *Reprodução* (2013), by Bernardo Carvalho. The representation of this figure is inserted in and related to a time when there is too much information and discourse, through the so-called social networks. Nonetheless, paradoxically, there is also great lack of knowledge and depth on the various topics approached in the "networks". As a result of this work, we aim to demonstrate, from the analysis of the previously mentioned novel, both the narrator's construction and point of view on the Brazilian figure in technological contemporaneity, which are not only contradictory but also unaware of their own prejudices and unconsciously appear in their discourse. In order to do so, we are to examine the main character of the aforementioned novel, who is unnamed and addressed as "O Estudante de Chinês" (The Chinese Student), a regular visitor to the "network" and a typical blog commentator. Under such circumstances, the character talks about any and all matters in a superficial and hurried way, often in a prejudiced, racist, homophobic and contradictory manner, founding their discourse on portals and blogs of suspicious origin. To support this analysis, we rely on authors like Giorgio Agamben (2009), about what contemporary is, Regina Dalcastagnè (2005), regarding representation in contemporary Brazilian narrative, and Karl E. Schollhammer (2011), as for Brazilian Fiction, among others.

Keywords: Bernardo Carvalho; Brazilian Literature; Contemporary romance; Representation.



Angela de Lima Furtuoso Duarte é acadêmica do curso de Letras Português/Literatura da Universidade Federal de de Mato Grosso do Sul. E-mail: angeladellima@gmail.com

INTRODUÇÃO

Neste trabalho será abordada a representação do brasileiro no romance contemporâneo *Reprodução*, de Bernardo Carvalho, publicado em 2013. Para tanto, serão discutidos o conceito de contemporâneo, algumas características importantes da literatura brasileira contemporânea que aparecem na obra do autor e o conceito de representação na literatura. Também faremos uma breve apresentação sobre o autor, sobre o qual ainda há poucas referências críticas.

Um dos objetivos deste trabalho, além da análise propriamente dita, é estimular a reflexão sobre o uso sem crítica das mídias sociais e a pouca profundidade sobre os assuntos sobre os quais opinamos ou que reproduzimos na “rede” ou nas rodas de amigos. Essa reflexão partirá dos conhecimentos que a literatura, no caso o romance selecionado para análise, projeta sobre as coisas para a construção do nosso olhar crítico sobre o tempo em que nos inserimos.

Em um primeiro momento, serão discutidas as referências teóricas, abordando alguns temas já apontados anteriormente, assim como uma breve reflexão sobre as chamadas “fake news”, importantes para entender a fala do personagem. O item 2 será dedicado à análise propriamente dita, em que buscaremos demonstrar a contemporaneidade da representação do brasileiro por meio desse personagem cujo discurso se mostra tão familiar ao leitor do presente. Nas conclusões, apresentaremos nossas reflexões sobre o resultado da construção do narrador a respeito da figura do brasileiro na contemporaneidade tecnológica e suas implicações para uma visão crítica da sociedade.

1 ALGUMAS REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O TEMA

Este trabalho apresenta como tema a análise sobre a representação da figura do brasileiro na contemporaneidade tecnológica, contraditório e sem consciência de seus próprios preconceitos, que aparecem em seu discurso sem que ele se dê conta, especificamente no romance *Reprodução* (CARVALHO, 2013).

Para melhor compreensão das questões que nos propomos a abordar no romance, é necessário esclarecer que essa figura contraditória e sem consciência de seus preconceitos está inserida e relacionada a uma época em que há excessos de informações e discursos, por meio das chamadas “redes sociais”. No entanto, paradoxalmente, apesar desse excesso, há também uma grande carência de conhecimento realmente embasado em dados comprovados, ou seja, o que se vê é que em geral há pouca profundidade sobre os diversos temas abordados na “rede”, restando ao leitor preocupado em formar uma visão crítica recorrer às mais diversas fontes.

Além disso, um fenômeno importante contemporâneo são as chamadas “fake news”, notícias falsas produzidas com o intuito de transformar boatos sem qualquer confirmação em notícias. As *fakes news* não têm a menor dificuldade de se propagar, haja vista a pouca preocupação e reflexão dos internautas sobre duvidar da notícia e checar às fontes e a sua veracidade antes do compartilhamento. Conforme vemos no site “Comunicação e Crise” (FORNI, 2017), o termo usado nas redes sociais se popularizou e passamos a ver e a ouvir com frequência na TV e no rádio durante as eleições do presidente norte americano Donald Trump o qual se passou a classificar como *fake news*: toda informação que fosse contrária a sua proposta de governo. Nesse caso, a notícia verdadeira era tida por ele como *fake* para



descredenciar as informações fornecidas por seus opositores.

Com o advento tecnológico, houve uma grande transformação na nossa sociedade, pois mudaram os hábitos da população em relação às formas de produção e consumo, de trabalho, de se relacionar, comunicar e se informar. A tecnologia possibilitou estarmos conectados, produzindo e recebendo informações em tempo real, 24 horas por dia, e isso traz grandes implicações sociais.

Em 2013, ano da publicação do romance em estudo, no Brasil, aproximadamente 86,7 milhões de pessoas acessaram a internet e mais da metade dos brasileiros estavam conectados, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A proporção de internautas no país passou de 49,2%, em 2012, para 50,1%, em 2013, do total da população (IBGE, 2013). Essas informações fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) referente a 2013.

Baseando-se nos dados citados, conseguimos dimensionar o contexto tecnológico em que a obra foi produzida e o quão grande era o uso das mídias sociais já durante esse período. Ao analisar esses dados sobre o crescimento de acessos à internet, é inevitável não pensar na qualidade das informações que circulam e na forma com que as informações disponíveis na “rede” são assimiladas pelos internautas. Será que, em meio ao excesso e à oferta na rede, há uma preocupação com veracidade da informação? Será que os internautas refletem sobre o material lido, buscam se aprofundar sobre os temas antes de compartilharem nas suas redes sociais ou reproduzem nas rodas de conversas ou têm consciência do seu discurso ao manifestar ou reproduzir suas opiniões sobre os mais variados assuntos? A leitura desse romance contemporâneo nos permitirá, mais adiante, inferir algumas conclusões sobre essas questões. Entretanto, antes vamos discutir o que é ser contemporâneo e apresentar algumas

características da literatura brasileira contemporânea.

2 O QUE É O CONTEMPORÂNEO?

Quando falamos em ser contemporâneo é quase que unânime a associação imediata a algo que pertence à época presente; entretanto, ser contemporâneo vai além de ser somente um indivíduo do nosso tempo.

Segundo Agamben (2009), não é somente pertencer à sua época, coincidindo perfeitamente com seu tempo, sem questionar, sem refletir, mas é pertencer ao seu tempo e conseguir manter fixo o olhar sobre ele. Ser contemporâneo é, assim, ser crítico, capaz de enxergar não as luzes, mas as trevas existentes neste tempo, conseguindo perceber e aprender com a sua obscuridade:

A contemporaneidade [...] é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias [...]. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela (AGAMBEN, 2009, p. 59).

Contemporâneo é não se manter inerte diante dos problemas do seu tempo, aceitando de forma passiva tudo o que acontece a sua volta.

Assim como o conceito de que ser contemporâneo não é necessariamente, ou somente, pertencer e estar sintonizado com seu tempo, o de literatura brasileira contemporânea também não se refere apenas à produção ficcional produzida neste momento histórico, pois os contemporâneos deixam seu testemunho inclusive para o futuro. Conforme os críticos, a literatura contemporânea é uma literatura direta, sem rodeios, que tem urgência, que chega e se impõe. Segundo Schollhammer (2011), o escritor contemporâneo tem a



urgência de se relacionar com a realidade histórica, porém tem a consciência da impossibilidade de captá-la:

Uma escrita que tem urgência, que realmente “urge”, que significa, segundo o Aurélio, que se faz sem demora, mas também que é eminente, que insiste, obriga e impele [...]. Ao mesmo tempo, trata-se de uma escrita que age para “se vingar”, [...] “vingar”, como uma escrita que *chega a, atinge* ou *alcança* o alvo com eficiência (SCHOLLHAMMER, 2011, p.11).

Não se pode cometer o equívoco de pensar que, com a urgência explicitada acima, a produção literária contemporânea seja construída de forma apressada e mal elaborada. A urgência pode ser vista como uma sensibilidade acerca da dificuldade de lidar com o real, como um anacronismo no sentido em que Agamben (2009) afirma que o verdadeiro contemporâneo possui, pois não coincide completamente com seu tempo. Schollhammer (2011, p. 110), por sua vez, defende que os escritores “perceberam na literatura um caminho para se relacionar e interagir com o mundo nessa temporalidade de difícil captura”.

A literatura brasileira contemporânea se constitui de um certo realismo, mas não o realismo tal qual foi o movimento literário do século XIX. Esse é um “realismo literário numa literatura que lida com os problemas do país e que expõe as questões mais vulneráveis do crime, da violência, da corrupção e da miséria” (SCHOLLHAMMER, 2011, p. 14). Dessa forma, a literatura brasileira contemporânea fala dos problemas sociais, não só dando ênfase à realidade externa, mas privilegiando especialmente a dimensão íntima e pessoal do indivíduo.

O autor contemporâneo busca, por meio das suas narrativas, a representação do real, fazendo uso, conforme Mata (2011), do processo de tornar presente o ausente, e nesse processo de representação o autor usa de dois

elementos: o referente e a representação do referente, presumindo um agente que a elabore e um público que reconheça e ligue aquela representação de fato ao referente. As narrativas contemporâneas, em geral, fazem uso da representação simbólica e da descritiva, sendo que a primeira se refere à imposição de significado da representação gráfica “ou [a]o repertório cultural sobre o qual repouse a significação de um signo” (MATA, 2011, p. 17). A outra diz respeito à descrição mais precisa possível do seu referente. Segundo Mata (2011), o autor contemporâneo escreve fazendo uso do personagem como procurador das suas ideias, utilizando pessoas (homem, mulher) do mundo real nas suas representações:

[...] O autor, dono de uma perspectiva social própria que norteia e limita seu processo criativo, recria a perspectiva social de seus narradores, e estes as de suas personagens. Sempre com a figura do escritor por trás, o que temos são relatos de vozes diversas, portadoras de perspectivas sociais definidas nos próprios textos que, juntamente com o mundo referencial, compõem a base dos elementos que o leitor terá para organizá-lo (MATA, 2011, p. 20).

Bernardo Carvalho é um nome de destaque no cenário literário brasileiro contemporâneo. O autor nasceu no Rio de Janeiro em 1960 e é romancista, contista, jornalista, tradutor e crítico literário. Graduado em jornalismo pela PUC/RJ, foi correspondente internacional em Paris e Nova York e concluiu mestrado em cinema ECA/USP (AIRES, 2014). Publicou seu primeiro livro, *Aberração*, em 1993. Atualmente tem doze livros publicados, pelos quais ganhou três prêmios: o Portugal Telecom, de 2003 (por *Nove Noites*, de 2002), o prêmio Jabuti, de 2004 (por *Mongólia*, de 2003) e em 2014 novamente recebeu o prêmio Jabuti por *Reprodução*, publicado em 2013 (AIRES, 2014).

É considerado um dos melhores ficcionistas brasileiros contemporâneos,



conforme vemos na crítica de Karl Erik Schollhammer: “um dos autores jovens de maior sucesso nos últimos anos, Bernardo Carvalho. Escreveu seu primeiro livro de contos, *Aberração*, em 1993, e nos últimos anos se consolidou como um dos principais escritores jovens com vários títulos [...]” (SCHOLLHAMMER, 2011, p. 34).

Exatamente por ser um autor que começou a publicar recentemente, apesar de já ter uma carreira de sucesso com várias publicações e prêmios, há poucas referências críticas sobre a obra de Bernardo Carvalho.

Conforme Schollhammer, a produção ficcional de Carvalho é uma mistura do real com o ficcional, pois “incorpora os fatos históricos na construção do seu romance” (SCHOLLHAMMER, 2011, p. 125). Assim, na obra do autor, a realidade é um ponto de partida para produzir a ficção, mas esta almeja produzir realidade ou interferir criticamente em seu tempo: “Carvalho enlaça, assim, uma pesquisa real, sustentada por documentos, notícias, experiência própria, depoimentos de personagens reais e fatos históricos com o poder de invenção ficcionista” (SCHOLLHAMMER, 2011, p. 127).

Um exemplo do real como base para a ficção é o romance *Mongólia* (2002). Para sua elaboração, o autor viajou à Mongólia em 2002, contemplado com uma bolsa concedida pela editora portuguesa Cotovia, em parceria com a Fundação Oriente de Lisboa, com o objetivo de produzir um texto sobre o país, conforme Alves (2003).

Assim, Bernardo Carvalho usa sua narrativa para representar o real e, por meio da sua construção ficcional, provocar a reflexão sobre hábitos, costumes, valores da sociedade que, de tão corriqueiros, são tidos como comuns e aceitos de forma passiva, sem questionamentos.

Para melhor compreensão do que seja representação na literatura, recorremos ao

Dicionário de *Narratologia*, de Carlos Reis e Cristina Lopes (2007), segundo o qual a representação é um:

Termo afectado por uma certa polissemia, em parte suscitada pela sua vasta projecção no campo dos estudos literários, a representação remonta, enquanto conceito a definir, às reflexões platónicas e aristotélicas sobre os procedimentos imitativos adoptados pelos discursos de índole estético-verbal (REIS; LOPES, 2007, p. 354).

De acordo com o *Dicionário de Termos Literários* (CEIA, 2010), a representação está relacionada à *mimesis*, ou seja, ao ato de imitar, imitar o real:

MIMESIS OU MIMESE - Do gr. *mimesis*, “imitação” (*imitatio* em latim), designa a acção ou faculdade de imitar; cópia, reprodução ou representação da natureza, o que constitui, na filosofia aristotélica, o fundamento de toda arte. Heródoto foi o primeiro a utilizar o conceito e Aristófanes, em *Tesmofórias* (411), já o aplica. O fenômeno não é um exclusivo do processo artístico, pois toda actividade humana inclui procedimentos miméticos como a dança, a aprendizagem de línguas, os rituais religiosos, a prática desportiva, o domínio das novas tecnologias, etc. Por esta razão, Aristóteles defendia que era a *mimesis* que nos distinguia dos animais [...] (CEIA, 2010)

No entanto, é necessário ressaltar que a imitação do real, nesse caso, é a representação do que se julga ser o real, que é visto e rerepresentado segundo um determinado ponto de vista, o do autor e dos personagens que ele constrói. Por isso, a representação nunca será o real, neutra, pois está impregnada de determinada visão de mundo. Segundo Mata (2011), o autor apresenta e representa sua própria visão de mundo, oferecendo ao leitor outras perspectivas do mundo.



3 A REPRESENTAÇÃO DO BRASILEIRO NA OBRA *REPRODUÇÃO* (2013)

Partindo do pressuposto de que a representação supõe uma visão do real segundo determinada visão, a seguir apresentaremos trechos que ajudam a ilustrar como se configura a construção e o ponto de vista do narrador sobre a figura do brasileiro na contemporaneidade tecnológica, um sujeito contraditório e sem consciência de seus próprios preconceitos. Para isso, analisaremos o personagem principal do livro, sem nome, que aparece apenas como o “Estudante de chinês”, um frequentador assíduo da “rede” e um típico comentarista de *blogs*. O personagem fala sobre todo e qualquer assunto de forma superficial e apressada, muitas vezes de modo racista, preconceituoso, homofóbico e contraditório, tendo como base, somente, portais e *blogs* de procedência duvidosa da internet.

Já no início o narrador nos apresenta essa figurada assim: “tudo começa quando o estudante de chinês decide aprender chinês. E isso ocorre precisamente quando ele passa a achar que a própria língua não dá conta do que tem a dizer” (CARVALHO, 2013, p. 9).

Logo na primeira página o narrador nos apresenta o personagem, o estudante de chinês, como um sujeito que vive entre a realidade e a paranoia. Ele acredita que sua língua não dá conta de dizer o que se tem a dizer e por essa razão resolve aprender chinês, mesmo que isso lhe pareça impossível, e que a China dominará o mundo. Quando isso acontecer, o personagem avalia que estará em vantagem sobre os demais.

Em seguida começamos a ver um pouco mais sobre a construção da personalidade do estudante de chinês, que é uma pessoa insatisfeita com a vida que leva nos últimos anos, desempregado e divorciado:

O estudante de chinês está a caminho da China justamente para escapar ao inferno dos

últimos sete anos, seis deles divorciado, desempregado e estudando chinês, quando depara, na fila do check-in, com a professora de chinês desaparecida dois anos antes [...] (CARVALHO, 2013, p. 9).

Visto que a sua é uma vida ociosa, seu passatempo favorito é acompanhar colunistas, ler *blogs* e expressar opiniões sobre os assuntos que circulam na rede. É nesse ambiente virtual que o estudante se sente à vontade para obter e tecer comentários sobre os mais variados assuntos, convicto de ser uma pessoa bem informada e qualificada para opinar sobre tudo: “desde que a professora desaparecera, o estudante de chinês, que nos últimos anos transformara os comentários anônimos na internet, e em especial os hediondos, em sua principal atividade diária [...]” (CARVALHO, 2013, p. 10). No trecho a seguir vemos o quanto é vasto o leque de temas abordados no discurso apressado do personagem, pois ele fala desde em comércio exterior até facções criminosas. Notamos aí um discurso superficial desconexo e com informações *fakes*, falsas, sem que o personagem se dê conta:

Comércio exterior, importação-exportação. O senhor sabe que daqui a uns anos, se for pra seguir as previsões dos economistas, o ‘cenário’ [ele faz o gesto das aspas com as mãos], não é assim que se fala? o ‘cenário’ vai ser a China, maior economia do mundo? O senhor não leu que eles estão até pensando em instalar uma célula do pcc na estação espacial chinesa, com membros que vão ter no espaço as mesmas atribuições que eles têm aqui na Terra? [...] (CARVALHO, 2013, p. 16).

Quase sem parar para respirar, com seu repertório amplo, ele muda de assunto, resolve falar sobre aparelho de surdez e da sonoridade da língua chinesa, da qual, em seis anos de curso, ele não conseguiu aprender nada. Seu discurso é repleto de termos usados na internet, tal como o “curti” abaixo:



Com relação ao interlocutor, o delegado que o interroga, o personagem faz vários comentários, avaliando que ele, o delegado, não é bem informado: “O senhor tem um jeito gozado de falar. Não, mas o vocabulário não seria um pouco anacrônico? Ah, vai! Claro que sabe! Ultrapassado [...]” (CARVALHO, 2013, p. 16).

Em certo momento, o personagem fala sobre religião e questiona seu interlocutor se ele não leu na internet sobre o assunto, reforçando mais uma vez quais são as fontes de todo seu conhecimento, ou seja, os colunistas, articulistas, redatores de *blogs* etc.:

O senhor não leu sobre a ‘partícula de Deus’? [O estudante de chinês faz o gesto das aspas com as mãos.] Não é assim que eles chamam? Quem? Os físicos! Os físicos e os colunistas e os articulistas e os repórteres! Partícula de Deus! Shenmi. Em chinês, claro, pra todo mundo entender [...]” (CARVALHO, 2013, p. 17).

No trecho a seguir, ele afirma não só participar com comentários sobre o que lê, mas também produz textos a partir disso: “EU sempre escrevo pra seção do leitor. Eu também tenho um blog. Estou no Facebook. Tenho muita opinião. E seguidores” (CARVALHO, 2013, p. 33).

Na sequência, o personagem questiona o delegado se ele não leu sobre o assunto. Seu questionamento soa como uma crítica ao interlocutor, que não acompanha os mesmos meios de informações que ele, que não se “informa” como ele. “O senhor não leu? Deu no jornal e eu guardei, de cabeça, é claro, posso repetir de cabeça, mas também tenho aqui, anotado, onde foi que eu pus? Ah! Aqui está, copiei [...]” (CARVALHO, 2013, p. 17).

Desse modo, o narrador vai, lentamente, delineando o perfil de um personagem muito familiar a todos nós, aquele sujeito que passa boa parte do seu dia nas redes sociais, recebendo os mais variados tipos de notícias

sobre o cenário brasileiro e mundial, construindo, assim, seu repertório de informações amplo. Entretanto, as informações, como vimos, muitas vezes, são superficiais ou mesmo falsas e equivocadas, as quais ele reproduz, acrescentando opiniões:

Leio blog. Acompanho. Sei do que estou falando. Leio os colunistas. É! Colunistas de jornal, sim, senhor. Colunistas, articulistas, cronistas. Revista, jornal, blog. Gente preparada, que fala com propriedade, porque sabe o que está dizendo (CARVALHO, 2013, p. 38).

Seus alvos de crítica são amplos também: “os islamitas me dão arrepios. Mulher de véu, burca. Sou um cara da alegria, do samba. A beleza da mulher é pra mostrar” (CARVALHO, 2013, p. 31).

No entanto, a despeito do que transparece em seu discurso, a visão que o personagem tem de si mesmo é bem outra: “não sou racista nem preconceituoso. Só não gosto do que é errado” (CARVALHO, 2013, p. 39).

Na citação acima e nas outras reproduzidas abaixo, podemos constatar o quanto seu discurso é contraditório: “brasileiro é burro”; “Agora fica aí gay e lésbica alemã adotando criança chinesa” (CARVALHO, 2013, p. 35); “e os meninos de trancinhas igual aos pais?” (CARVALHO, 2013, p. 139); “depois o mundo fica cheio de gay e ninguém sabe o porquê” (CARVALHO, 2013, p. 40); “dos pretos carregando aquelas gordas refesteladas em liteiras? Não tem nada mais injusto do que gordo” (CARVALHO, 2013, p. 42).

Ao longo da narrativa encontramos diversas vezes a fala abaixo, que ele usa para justificar que não é racista nem preconceituoso, pois, afinal, é brasileiro e por isso não tem como ser racista, tampouco preconceituoso, como se esses aspectos fossem mutuamente excludentes. “Não, já disse que não sou racista [...]. Sou brasileiro” (CARVALHO, 2013, p. 29)



Outro fato relevante a ressaltar para esta análise diz respeito à estrutura do texto, que ajuda na construção do personagem, já que o romance todo está em forma de um diálogo, virtual monólogo, pois encontramos ali apenas a voz do estudante de chinês. As perguntas do interlocutor ficam subentendidas por meio das suas respostas e o livro tem pouquíssimos parágrafos, como se fosse para ser lido em um fôlego só. Essa estrutura nos remete à fala de uma pessoa que fala, fala, fala, apressadamente, sem pensar e sem ouvir o outro.

O estudante de chinês se mostra um anti-intelectual, ou seja, não se aprofunda e nem faz nenhuma reflexão antes de se pronunciar. O personagem não tem nome e é identificado apenas como “Estudante de chinês”, como se o narrador o classificasse como um estudante de chinês qualquer, ou um brasileiro qualquer. O personagem representa o típico usuário da “rede”, que é constantemente bombardeado por informações “rasas”, mas que julga serem fontes de conhecimentos incontestáveis.

CONCLUSÕES

Ao final da análise da obra, ressaltamos, primeiro, a atualidade do olhar de Bernardo Carvalho sobre a contemporaneidade tecnológica, sua crítica presente ali sobre o uso indiscriminado das mídias sociais, mais uma vez partindo da realidade para produzir a ficção e usando a ficção para estimular a reflexão sobre a realidade.

Na obra percebemos a construção e o ponto de vista do narrador sobre a figura do brasileiro na contemporaneidade tecnológica, contraditório e sem consciência de seus próprios preconceitos, que aparecem em seu discurso.

O estudante de chinês representa o brasileiro na contemporaneidade tecnológica como um sujeito que se julga conectado, bem informado, globalizado, detentor de saberes

sobre os mais variados assuntos e por essa razão se sente à vontade para falar da política interna, situação econômica nacional e internacional, religião, gays, negros, gordos etc. No entanto, não parece ter consciência de que apenas reproduz discursos prontos, atravessados por preconceitos variados. Haja vista sua pouca profundidade de reflexão, não é capaz de construir sua própria opinião sobre os fatos, ficando restrito somente à reprodução dos comentários superficiais e dos boatos disseminados e disponíveis na rede.

Apresenta um discurso contraditório, pois, ao mesmo tempo em que dispara uma série de falas preconceituosas e racistas, reafirma-se como brasileiro para justificar que não é racista nem preconceituoso, como se isso fosse uma contradição de termos.

Ao ler a obra, é como se encontrássemos personagens que fazem parte do cotidiano de nosso tempo, pessoas que falam sobre tudo sem o necessário conhecimento embasado, que não aceitam ouvir o outro ou tampouco consideram uma opinião diferente da sua.

No que se refere às redes sociais, o estudante de chinês é um personagem muito atual, pois é aquele sujeito que está constantemente sendo bombardeado de informações acerca dos mais variados assuntos. Entretanto, por preguiça ou falta de vontade, esse sujeito não tem a capacidade de reflexão sobre os assuntos que circulam, não questiona a veracidade da informação disponível e simplesmente reproduz, ou melhor, “compartilha”, sem sequer questionar a origem da notícia (ou boato) a que ele teve acesso.

Dessa forma, *Reprodução*, de Bernardo Carvalho, cumpre, assim, uma das funções mais urgentes da literatura contemporânea: questionar nossos comportamentos por meio de personagens e enredo e projetar a esperança de que o leitor reflita sobre a realidade que o cerca a partir do romance que leu.



REFERÊNCIAS

- FORNI, João Paulo. "Fake News": ameaça à credibilidade da mídia e à democracia. In: FORNI, João José. **Comunicação e Crise**. Brasília: João José Forni, 22 fev. 2017. Disponível em: www.comunicacaoecrise.com/site/index.php/artigos/983-fake-news-ameaca-a-credibilidade-da-midia-e-a-democracia. Acesso em: 24 out. 2019.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.
- AIRES, Leomares *et al.* Dicionário de tradutores literários no Brasil. In: RASSIER, Luciana. **Bernardo carvalho**. [S. l.]: UFSC, 21 out. 2019. Disponível em: dicionariodetradutores.ufsc.br/pt/BernardoCarvalho.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.
- AIRES, Leomaris. Bernardo Carvalho. In: RASSIER, Luciana. **Dicionários de tradutores literários no Brasil**. [S. l.], 21 out. 2014. Disponível em: dicionariodetradutores.ufsc.br/pt/BernardoCarvalho.htm. Acesso em: 10 out. 2019.
- BRASIL, Legado. TELECOMUNICAÇÕES. In: **IBGE: Metade dos brasileiros teve acesso a internet em 2013**. [S. l.], 22 dez. 2017. Disponível em: <http://legado.brasil.gov.br/noticias/infraestrutura/2014/09/ibge-metade-dos-brasileiros-teve-acesso-a-internet-em-2013>. Acesso em: 16 out. 2019.
- CARVALHO, Bernardo. **Reprodução**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- CEIA, Carlos. Mimesis ou mimese. In: CEIA, Carlos. **E-Dicionário de Termos Literários**. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt/>. Acesso em: 13 out. 2019.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **Entre fronteiras e cercado de armadilha: problemas da representação na narrativa brasileira contemporânea**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Finatec, 2005.
- DALCASTAGNÈ, Regina; LEAL, Virgínia M. Vasconcelos (org.). **Espaço e gênero na literatura brasileira contemporânea**. Porto alegre: Zouk, 2015.
- MATA, Anderson Luís Nunes. Representação e responsabilidade na narrativa brasileira contemporânea: a ética da representação: introdução. In: DALCASTAGNÈ, Regina; THOMAZ, Paulo C. (org.). **Pelas margens: representação na narrativa brasileira contemporânea**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2011, p. 15-39.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de Narratologia**. 7. ed. Coimbra: ALMEDINA. 2007, p. 354 -355.
- SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- VELLOSO, Luiz Roberto, MOREIRA, Maria Eunice (org.). **Questões de Crítica e historiografia literária**. Porto Alegre: Nova Prova, 2006.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

DUARTE, A. L. F. A representação do brasileiro na obra *Reprodução* (2013), de Bernardo Carvalho. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 146-154, 2020.



A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PARA EDUCANDOS NA PRÉ-ESCOLA E 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE AQUIDAUANA-MS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Alessandra Ferreira da Conceição Rodrigues

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Caroline Pereira de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

Este estudo ressalta a importância da literatura infantil no processo de alfabetização dos educandos na pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental. Resultado de uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo efetuada com uma abordagem qualitativa por meio de questionários aplicados aos docentes, o artigo busca confirmar a presença e uso da literatura infantil no processo de alfabetização de educandos da pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental de escolas municipais de Aquidauana-MS, bem como evidencia as diversas formas de trabalho pedagógico baseado na literatura infantil utilizado por educadores locais. Utilizando-se de fontes bibliográficas de autores relacionados ao tema como Zilberman & Lajolo (1988), Cunha (2003), Coelho (1991), Faria (2008), entre outros, empreende-se que o uso da literatura infantil no início do ensino fundamental é uma ferramenta indispensável no processo de alfabetização e letramento uma vez que proporciona o aprimoramento da personalidade, da criatividade e imaginação da criança. Na análise de dados, pode-se afirmar o quanto a literatura infantil é valorizada e empregada por docentes no processo de desenvolvimento cognitivo das crianças do município.

Palavras-chave: Literatura infantil; Leitura; Alfabetização.

ABSTRACT

This study underscores the importance of children's literature in the literacy process of preschool and early elementary school students. Result of a descriptive bibliographic research carried out with a qualitative approach through questionnaires applied to teachers, the article seeks to confirm the presence and use of children's literature in the process of literacy of preschool and early elementary school students Aquidauana-MS, as well as highlighting the various forms of pedagogical work based on children's literature used by local educators. Using bibliographic sources from related authors such as Zilberman & Lajolo (1988), Cunha (2003), Coelho (1991), Faria (2008), among others, it is assumed that the use of children's literature at the beginning of teaching Fundamental is an indispensable tool in the process of literacy and literacy as it provides the improvement of personality, creativity and imagination of the child. In the data analysis, it can be affirmed how much the children's literature is valued and used by teachers in the cognitive development process of the children of the municipality.

Keywords: Children's literature; Reading; Literacy.

Alessandra Ferreira da Conceição Rodrigues é graduanda em Letras Português/Literatura do câmpus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

E-mail: alessandrafcr@gmail.com

Caroline Pereira de Oliveira é professora do curso de Letras do câmpus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

E-mail: olivcaroline@gmail.com



INTRODUÇÃO

A literatura infantil tem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social da criança. É através da literatura que a criança passa a despertar suas emoções e sentimentos. Oliveira (1996) enfatiza a importância da literatura infantil para a criança com um axioma argumentando que ela deveria estar presente na vida de uma criança, assim como o leite em sua mamadeira. Pois ambos contribuem para o seu desenvolvimento.

Despertar nas crianças a paixão pela leitura é um processo que exige cautela e requer argúcia dos profissionais da educação. Nas séries iniciais do ensino básico a criança será apresentada e só despertará o desejo pela leitura se esse processo for proporcionado em pequenas doses e de forma prazerosa. A conquista dos pequenos leitores dar-se-á numa relação de prazer com os livros da literatura infantil. Novas emoções serão despertadas e um mundo de fantasia e imaginação surgirá transportando a criança para uma realidade única vivenciada em conjunto com os personagens da história lida ou ouvida. Essa interação prazerosa da criança com a obra está relacionada também ao aspecto fantasioso, simbólico e lúdico apresentado pela obra literária e a ampliação dessa interação por meios e métodos pedagógicos adequados leva a criança a patamares mais abrangentes de desenvolvimentos cognitivo e social.

O contato com a literatura infantil se faz inicialmente através de seu ângulo sonoro: a criança ouve histórias narradas por adultos, podendo eventualmente acompanhá-las com os olhos na ilustração. É essa última que introduz a epiderme gráfica do livro, de modo que a palavra escrita apresenta-se via de regra como o derradeiro elo de uma cadeia que une o indivíduo à obra literária. Contudo, tão logo ela se instala no domínio cognitivo de um ser humano, converte-o num leitor, isto é, modifica sua condição. Portanto, é a posse dos códigos de leitura que muda o status da

criança e integra-a num universo maior de signos, o que nem a simples audição, nem o deciframento das imagens visuais permitiam. (ZILBERMAN, 1983, p.57).

Partindo desse pressuposto, este estudo tem por objetivo verificar junto aos professores alfabetizadores que lidam com a educação infantil no âmbito da pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental de escolas da área urbana do município de Aquidauana, quais as práticas metodológicas utilizando da literatura infantil são empregadas com maior frequência pelos profissionais da educação em sala de aula, com o propósito de desenvolver o intelecto e promover o hábito pela leitura nas crianças.

Na busca por interpretar as práticas e percepções relacionadas ao emprego da literatura infantil por profissionais do município, este trabalho baseou-se para a sua realização e conclusão de pesquisa exploratória bibliográfica relacionada à história e importância da literatura infantil no contexto pedagógico como ferramenta do desenvolvimento da leitura, letramento e incentivo à formação do hábito de ler. Por meio de uma abordagem de pesquisa qualitativa, buscou-se conversar e aplicar questionários a vinte e quatro professores alfabetizadores das escolas municipais Erso Gomes, Emília Alves Nogueira, Rotary Clube, Franklin Cassiano, Marisa Nogueira Rosa Scaff e Antônio Pace – CAIC.

1 A LITERATURA PARA CRIANÇAS ATRAVÉS DO TEMPO

Criança pode ser definida hoje como um sujeito histórico de direitos que nas mais diversas interações e práticas cotidianas edifica sua identidade pessoal e através de questionamentos, brincadeiras, imaginação, fantasias, desejos e observações, constrói sentidos sobre si, a natureza e a sociedade, mas são totalmente dependentes dos adultos (BRASIL, 2010).



Contudo, foi somente no início do século XVIII que a criança passou a ser considerada um sujeito diferente do adulto, com sua necessidade e fragilidade característicos e começou a receber uma educação especial que a preparasse para a vida adulta. Foi nesta época que a literatura infantil começa a despontar (CUNHA, 2003).

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século 17 e durante o século 18. Antes disto, não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 1983, p.15)

Nesse contexto, Reis, Torres e Costa (2016) enfatizam que os primeiros livros para criança utilizados pela escola foram marcados por intenção utilitarista da moral vigente a época e estavam ligados a uma concepção de criança como sujeito a ser protegido, educado e formado em instituições apartadas da sociedade onde se podia também transmitir valores e ideologias desejadas pelos grupos dominantes. Assim, a literatura infantil foi utilizada pela escola como instrumento de transmissão da visão adulta de mundo e não havia preocupação em provocar o despertar da criança no refletir suas experiências e condição pessoal.

1.1 LITERATURA INFANTIL – BREVE HISTÓRIA

Segundo Coelho (1991), a criação da literatura para crianças surgiu na França no

século XVII. Nasceu uma literatura resultante da valorização da fantasia e imaginação construída a partir de textos da antiguidade clássica ou de narrativas que viviam oralmente entre o povo.

É na França, na segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luís XIV, o “Rei Sol”, que se manifesta abertamente a preocupação com uma literatura para crianças ou jovens. As Fábulas (1668) de La Fontaine; os Contos da Mãe Gansa (1691/1697) de Charles Perrault; os Contos de Fadas (8 vols. – 1696/1699) de Mme. D’ Aulnoy e Telêmaco (1699) de Fénelon são os livros pioneiros do mundo literário infantil, tal como hoje o conhecemos. (COELHO, 1991, p. 75).

O momento cultura da época na França contribuiu. De acordo com Coelho (1991), turbulências políticas e a anarquia das guerras civis forçou a França a tentar reencontrar o equilíbrio. A época caracterizou-se, acima de tudo, por um enorme esforço para estabelecer uma ordem racional, não só no pensamento, como nos costumes e na vida em geral. A busca pela ordem racional tinha como base o princípio humanista que era através da razão que o homem podia conhecer a verdade, a beleza e o bom.

A Jean La Fontaine (1621/1692) coube o mérito de dar a forma definitiva, na literatura ocidental, a uma das espécies literárias mais resistentes ao desgaste dos tempos: a *fábula*. Embora escrevendo para adultos, La Fontaine (ou melhor, suas fábulas) tem sido leitura obrigatória das crianças de todo mundo. A despeito das acusações e recusas que elas têm recebido, através dos séculos, e das muitas transformações sofridas, as fábulas continuam vivas, sendo retomadas de geração em geração e traduzidas em todas as línguas...para adultos e para crianças. Seria o talento do escritor? O encanto da fábula? Ou a força da Tradição? Difícil decidir... (COELHO, 1991, p. 80).



Adiante, conforme Coelho (1991), as leituras infantis no século XVIII se destacam em narrativas do fantástico-maravilhoso de fundo folclórico ou popular decorrentes do mundo da fantasia e perfeitamente reconhecida como diferente do mundo real, conhecido. A obra “Irmãos Grimm”, de Jakob (1785/1863) e Wilhelm Grimm (1786/1859), baseada nas memórias populares e lendas do povo Alemão se transformou em uma das obras-primas da literatura infantil. Já no século XIX, o grande poeta e novelista dinamarquês Hans Christian Andersen (1805/1875), despontou com narrativas românticas de exaltação dos valores populares e ideais de fraternidade e generosidade humana em suas obras. Andersen se revelou uma das vozes mais significativas da literatura infantil.

Entre os títulos mais divulgados de sua obra estão: O Patinho Feio – Os Sapatinhos Vermelhos – A Rainha da Neve – O rouxinol e o Imperador da China – O Soldadinho de Chumbo – A Pastora e o Limpador de Chaminés – A Pequena Vendedora de Fósforos – Pequetita – Os cisnes Selvagens – A Roupas Nova do Imperador – O Companheiro de Viagem – O Homem da Neve – João e Maria – João Grande e João Pequeno – etc. (COELHO, 1991, p. 149).

1.2 A LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

A literatura infantil brasileira demorou a nascer. Segundo Lajolo e Zilberman (1988, p. 15), a literatura para crianças no país surgiu no final do século XIX com livros precários e representados por edições portuguesas. De acordo com Cunha (2003, p.23), no Brasil a literatura infantil contemplou obras pedagógicas e devido a dependência típica de colônia tinha total influência da Europa.

A coincidência do surgimento da literatura infantil brasileira com a abolição da escravatura e o advento da República não parece fortuita. Nesse fim de século, vários

elementos convergem para formar a imagem do Brasil como a de um país em processo de modernização e que por isso quer ostentar, ao nível de suas instituições políticas e culturais, a renovação que o café, produto, como nos tempos coloniais, destinado à importação, mas agora cultivado em moldes capitalistas mais avançados, imprimia à economia brasileira. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 15).

Para Cunha (2003, p. 23), “no caminho percorrido a procura de uma literatura adequada à criança fizeram adaptações dos clássicos europeus, do nosso folclore e a apropriação de contos de fadas que até então, quase junca vultados para a criança”. Assim, a fase embrionária da literatura infantil brasileira foi representada por Carlos Jansen com o seus (*Contos seletos das mil e uma noites, Robinson Crusoe, As viagens de Gulliver a terras desconhecidas*), Figueiredo Pimentel (*Contos da corochinha*), por Teles de Andrade (*Saudade*) e por Coelho Neto e Olavo Bilac com seus *Contos pátrios*. Contudo, foi com Monteiro Lobato que a literatura infantil brasileira despontou.

Com Monteiro Lobato é que tem início a verdadeira literatura infantil brasileira. Com uma obra diversificada quanto a gêneros e orientação, cria esse autor uma literatura centralizada em algumas personagens, que percorrem e unificam seu universo ficcional. No Sítio do Pica-pau Amarelo vivem Dona Benta e Tia Nastácia, as personagens adultas que “orientam” crianças (Pedrinho e Narizinho), “outras criaturas” (Emília e Visconde de Sabugosa) e animais como Quindim e Rabicó. (CUNHA, 2003, p. 24)

2 A LITERATURA INFANTIL E O PAPEL DO DOCENTE EM SALA DE AULA

De acordo com a Resolução nº 7 que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Brasil, 7/2010), o ciclo de Alfabetização necessita envolver os



três anos iniciais do Ensino Fundamental e deve assegurar a alfabetização e o letramento; o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia e a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

Sem dúvidas, dentre todos os atores envolvidos no processo educacional do indivíduo, o professor tem o papel dos mais relevantes na ação.

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, p. 18, 2013)

O desenvolvimento do hábito da leitura deve ser estimulado nas crianças em sala de aula. Colabora com o aprendizado, acelera a formação das palavras e as aprimoram na estruturação de sentenças. Nesse aspecto, os livros infantis se mostram excelentes instrumentos na educação de crianças e podem ser utilizados com criatividade através dos

contos em sala, transformadas em desenhos, encenadas em peças ou com fantoches.

O aprendizado da leitura não dispensa, desde o início da alfabetização, os livros para criança. O trabalho de automatização da decodificação deve ser concomitante com o da leitura de textos variados. Daí, na iniciação literária desde a pré-escola, a importância dos livros de imagem, com ou sem texto escrito, no trabalho com as narrativas. Eles podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura, para além da simples decodificação. (FARIA, 2008, p.22)

Ao trabalhar a planificação do ano letivo, o docente deve levar em consideração quantas horas, semanas ou meses pretende dedicar à literatura de narrativas. De acordo com Faria (2008), seria interessante pensar em momentos de leitura de livros infantis oferecendo um tempo para a leitura livre na biblioteca, dando-se total liberdade para as crianças folhearem livros, escolher o que queiram ler. Estabelecer aulas de leitura coletiva e espontânea na sala de aula com livros escolhidos pela turma ou pelo professor ou ainda por sugestão de alunos, com troca de ideias sobre o texto com a finalidade apenas de ler a história pelo prazer de ler uma narrativa.

A seleção dos textos advém da aplicação de critérios de discriminação. O professor que se vale do livro para a veiculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento oscilará da obra escrita de acordo com um padrão culto, mas adulto, àquela criação que tem índole edificante. Todavia, é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética. Porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor. (ZILBERMAN, 1983, p.23)



Ao selecionar as histórias interessantes que o livro tem a transmitir aos seus alunos, o docente deve colocar em perspectiva o que essa leitura trará a eles. A literatura infantil aplicada logo nas séries iniciais da criança ajuda no seu desenvolvimento linguístico, desperta sentimentos e emoções, amplia o vocabulário, desenvolve a imaginação, além de proporcionar experiências novas ao seu mundo imaginário e real. Desta forma, é importante que durante ou após a leitura o professor deva ouvir as crianças, para que possam expressar-se sobre o seu entendimento sobre a obra. O que elas conseguem enxergar, muitas vezes pode ser surpreendente e enriquecedor.

Atividades que tornem o livro uma fonte de prazer e enriquecimento, um desafio saudável para o aluno, essas não foram imaginadas. Durante os dias que durarem a leitura, o aluno está irremediavelmente solitário, com seu prazer ou desprazer, com suas dúvidas, com uma enorme vontade de, pelo menos, tentar outro livro (o que nós, adultos, fazemos tranquilamente, sem qualquer incômodo: nada nos obriga a chegar ao fim de um livro detestável). (CUNHA, 2003, p. 53)

Contudo, vale ressaltar que no universo de crianças assistidas em sala, demandará atenção redobrada do professor às que apresentam aspectos comportamentais e emocionais destoantes ou violentos. Costa, et al. (2016) afirma que o desempenho escolar está relacionado diretamente à comunicação e a interação familiar positiva uma vez que o desenvolvimento adequado dos aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais da criança acontece no seio familiar. É a família o suporte que possibilita o desenvolvimento da habilidade social e cognitiva, auxiliando diretamente no seu desempenho escolar. Em suma, o professor é um dos principais atores na formação escolar da criança, toda via, o apoio e o suporte familiar contribuem para um rendimento satisfatório da criança em seu ambiente escolar.

Enquanto as dificuldades de aprendizagem encontram-se relacionadas à estruturação do tempo do indivíduo em casa, a interação com os pais e a presença de situações diversas, ou seja, condições psicossociais, interferem diretamente na integração entre indivíduo e escola, é ainda a percepção positiva em relação ao suporte recebido pelo indivíduo que tende a favorecer a resolução das dificuldades de aprendizagens, bem como de comportamento, salientando a necessidade da integração entre família e escola, assim como os demais suportes sociais oferecidos ao indivíduo. (COSTA et al., 2016, p. 156)

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa abordou a prática pedagógica de vinte e quatro professores alfabetizadores que lidam com a educação infantil no âmbito da pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental de escolas do município de Aquidauana. O estudo procurou levantar as práticas pedagógicas e rotinas de aula dos profissionais da área utilizando a literatura infantil como ferramenta educacional com o propósito de desenvolver o intelecto e promover o hábito pela leitura nas crianças.

Como resultado, os dados analisados neste estudo permitem considerar que o uso da literatura infantil como ferramenta didática na rotina diária de aula dos professores no município de Aquidauana é bastante positiva. Dos profissionais questionados das escolas municipais Erso Gomes, Emília Alves Nogueira, Franklin Cassiano, Rotary Clube, Marisa Nogueira Rosa Scaff e Antônio Pace – CAIC, todos comprovaram fazer uso da literatura infantil em rotinas de aula utilizando diferentes métodos e gêneros textuais.

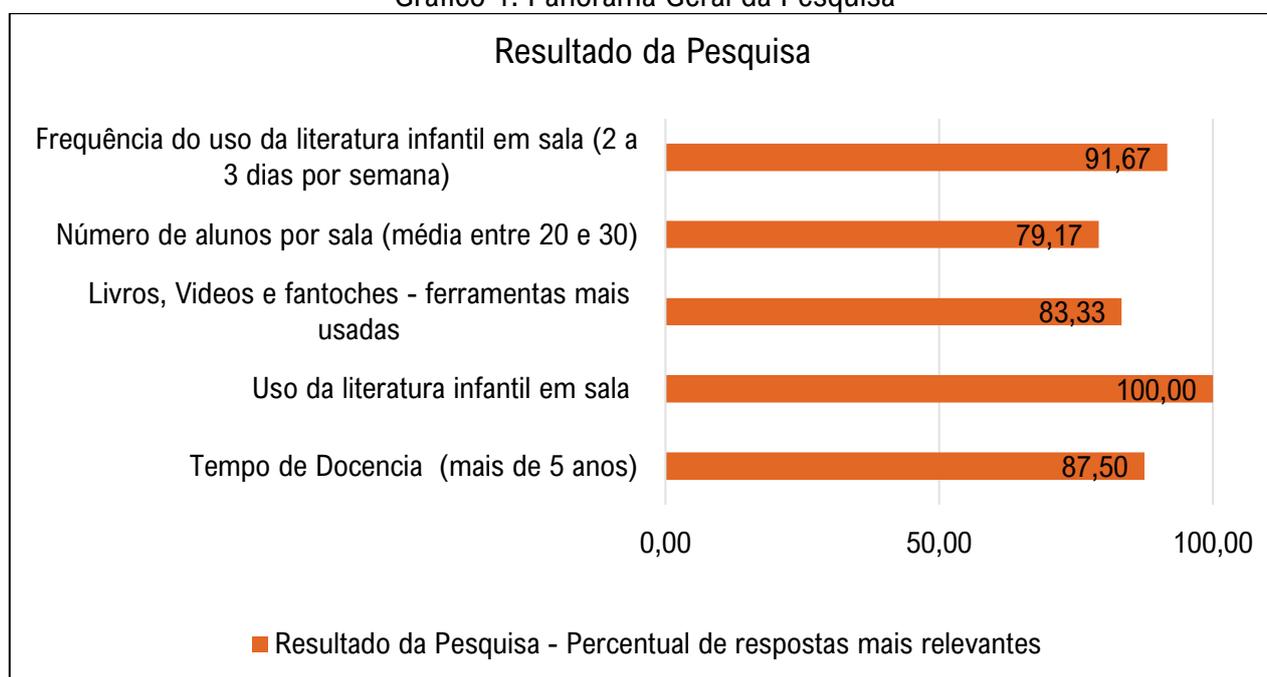
Cunha (2003, p.47), destaca que a literatura é também uma forma de lazer que exige um grau de consciência e atenção do receptor-leitor em um processo que pode tornar um indivíduo crítico e criativo, mais consciente e produtivo. Nesse contexto, como



ferramenta didática, a literatura infantil deve estar presente nesse processo como forma também de lazer. Diante disso, questionamos vinte e quatro docentes das escolas envolvidas na pesquisa com quatro perguntas abertas e duas perguntas fechadas cujo resultado segue sintetizado no Gráfico 1, abaixo. Tendo como apoio de questionamentos Barros (2013), a pesquisa aplicada buscou respostas para as seguintes perguntas: com que frequência

trabalha a literatura infantil com seus alunos por semana? Com quantos alunos você trabalha em sala? Quais metodologias são utilizadas? Você faz uso da literatura infantil e conta histórias para seus alunos em sala? Há quanto tempo trabalha com alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental do município? Na sua opinião em que a literatura infantil contribui para o processo de aquisição da leitura e alfabetização?

Gráfico 1: Panorama Geral da Pesquisa



Fonte: elaborado pelas autoras

Os dados analisados neste estudo permitem inferir que o uso da literatura infantil como ferramenta pedagógica no processo de alfabetização e letramento se faz presente em todas as escolas pesquisadas no município de Aquidauana. Os professores quando questionados destacaram a necessidade do uso da literatura infantil como ferramenta impulsionadora no processo de alfabetização e letramento de suas crianças. Aqui, vale salientar o que afirma Soares (2014, p. 14):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais

concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de



atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Cerca de 91,67% dos profissionais atingidos pela pesquisa afirmaram fazer uso de práticas pedagógicas utilizando a literatura infantil de duas a três vezes em média por semana. No universo de profissionais docentes pesquisados, 87,50% possuem mais de 5 anos de experiência em sala de aula, entre esses, alguns até com mais de 20 anos. As salas de aulas não apresentam um grande adensamento de crianças. Algumas das salas possuem menos de 15 anos. A maioria dos professores, cerca de 83,33%, usam livros de literatura infantil disponíveis na escola e criam histórias com fantoches para atrair e despertar as crianças para o mundo da literatura. Por último, foi solicitado aos docentes que emitissem opiniões sobre a contribuição da literatura infantil no processo de aquisição da leitura e alfabetização de seus alunos. Foram apresentados vários julgamentos a respeito. Destacamos os seguintes: *“é uma estratégia indispensável no processo de alfabetização pois amplia os saberes facilitando a socialização e desenvolvimento da criatividade”*; *“a produção de um livro literário (capa, imagens, cores, etc.) atrai o aluno para iniciativa de tentar descobrir o que está escrito. Os alunos apresentam interesse e gostam de livros o que também ajuda no processo de alfabetização”*; *“a literatura infantil tem uma grande contribuição no processo de ensino/aprendizagem das crianças, pelo fato de oportunizar o despertar e o interesse pela leitura, como também aborda temas de uma forma sutil, que contribui no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças”*; *“desperta neles o interesse em ler e gostar de ler”*; *“na área das artes a leitura tem o poder de tocar nas crianças para compreender as imagens, promover a imaginação, a sensibilidade para o olhar a tudo*

que se tem no mundo. A literatura na alfabetização pode ser considerada uma das mais importantes linguagens das artes”; *“contribui para a imaginação, escrita de palavras e frases e na fluência da leitura”*.

CONCLUSÃO

Assim, como bem sabemos, o processo de alfabetização e letramento de uma criança nem sempre ocorre de um modo fácil e eficaz. As condições socioeconômicas de determinadas famílias aliada à necessidade natural que leva os pais ao trabalho diário na luta pela sobrevivência, não possibilita às crianças um momento prazeroso em ouvir histórias infantis, curiosas, divertidas dos próprios pais. Hoje, pra dificultar ainda mais esse processo, existe as abstrações tecnológicas que são utilizadas por pais e crianças para preencher seus raros momentos de folga juntos como unidade familiar. Celulares, programas de TV e filmes inapropriados, vídeo games, tablet, etc., são coloridos, “divertidos”, criativos e que não param de se reinventar, verdadeiros imãs que atraem e distraem as crianças.

A leitura e a escrita é um processo e uma conquista pessoal importante de cada indivíduo. Dito isso, é dever dos pais, escola, professores promover e estimular na criança o seu desenvolvimento cultural no início do seu processo educacional. O uso da literatura rica em conhecimento, em ética, cores, personagens, fantasia, magia é uma excelente ferramenta para atingir a plenitude dessa conquista. Os livros de literatura infantil são verdadeiros aliados no processo de alfabetização e letramento.

Em suma, pode-se concluir nesse trabalho, corroborado por uma pesquisa bibliográfica e qualitativa que a leitura tem papel fundamental na vida e na formação da criança leitora, sendo a literatura infantil um recurso indispensável de caráter educativo e ético para o desenvolvimento sócio cultura do indivíduo.



Diante disso, constatamos ser relevante para os professores da rede municipal de Aquidauana o uso da literatura infantil no processo de alfabetização da criança como ferramenta impulsionadora do seu desenvolvimento pessoal e cognitivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: Resolução CNE/CEB nº 7/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BARROS, Paula Rúbia Pelloso Duarte. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura**. UNISALESIANO, Lins, 2013. Disponível em: <http://www.unisalessiano.edu.br/biblioteca/monografias/56015.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil – Teoria e Prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

COSTA, Karina da; MONTIEL, José Maria; BARTHOLOMEU, Daniel; MURGO, Camélia Santana; CAMPOS, Nathalia Rodrigues. Percepção do suporte familiar e desempenho em leitura e escrita de crianças do Ensino Fundamental. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, Pinheiros, v. 33, ed. 101, p. 154-163, 2016.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira**. 3. ed. São Paulo: Global, 1988.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura prazer: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 1996.

REIS, Mariana Pereira dos; TORRES, Eneida Pena Pereira; COSTA, Beethoven Hortencio Rodrigues da. Infância, escola e literatura infantil: livro para criança não precisa ser educativo. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, Pinheiros, v. 33, ed. 101, p. 184-195, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p.5-17, abril 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na escola**. 3. ed. São Paulo: Global, 1983.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

RODRIGUES, A. F. C.; OLIVEIRA, C. P. A literatura infantil no processo de alfabetização para educando na pré-escola e 1º ciclo do ensino fundamental de Aquidauana-MS: concepções e práticas. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 155-163, 2020.