



**PELO BOSQUE
ENCANTADO**

DAS PALAVRAS

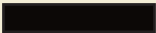
Maria Francisca Oliveira Santos
Renildo Ribeiro - de - Siqueira
(Org.)



**EDuneal**

Maria Francisca Oliveira Santos
Renildo Ribeiro-de-Siqueira
(Org.)

**PELO BOSQUE
ENCANTADO DAS PALAVRAS**



Arapiraca/AL
2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

Reitor: Odilon Máximo de Moraes

Vice-Reitor: Anderson de Almeida Barros

Diretor da Eduneal: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL

Presidente: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

Titulares

Professores:

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janafna Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Suplentes

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Planejamento do Projeto gráfico e diagramação

Mariana Lessa de Santana

Capa

Renildo Ribeiro-de-Siqueira. Imagem criada através do Canva.

Revisão

Maria Francisca Oliveira Santos e Renildo Ribeiro-de-Siqueira

Catálogo na Fonte

P392 Pelo bosque encantado das palavras / Maria Francisca Oliveira Santos, Renildo Ribeiro - de
- Siqueira (Org.). - [Arapiraca]: Eduneal, 2025.
282 p. il. : color.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6061-052-1.

1. Estudo - análise - Linguística. 2. Texto literário. 3. Linguagem. 4. Ensino. I. Santos, Maria Francisca Oliveira, org. II. Ribeiro-de-Siqueira, Renildo, org.

CDU: 81'1

Elaborada por Fernanda Lins de Lima - CRB - 4/1717



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO _____ 7

PARTE 1

1. A DESCONSTRUÇÃO DO *ETHOS* POLÍTICO-PRESIDENCIAL DE JAIR BOLSONARO _____ 15

Eduardo Pantaleão de Moraes

José Nildo Barbosa de Melo Junior

Leandro Vieira dos Santos

2. CONSTITUIÇÕES DO *ETHOS* E RECATEGORIZAÇÕES NO GÊNERO DEBATE POLÍTICO TELEVISIVO _____ 39

Romildo Barros da Silva

Janyellen Martins Santos

3. ESCRITA COLABORATIVA: INTERAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM _____ 55

Sandra Araujo Lima Cavalcante

Maria Inez Matoso Silveira

4. O ENSINO DA LEITURA E OS APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA NEUROCIÊNCIA DA LEITURA _____ 79

Maria Inez Matoso Silveira

Maria Silma Lima de Brito

5. RECURSOS LINGUÍSTICO-INTERATIVOS DE RELAÇÕES ASSIMÉTRICAS EM PODCAST _____ 101

Ewerton da Silva Bezerra

Deywid Wagner de Melo

Maria Francisca Oliveira Santos



6. UMA ANÁLISE ARGUMENTATIVA DOS VERBAIS E NÃO VERBAIS NO GÊNERO DISCURSIVO DEBATE POLÍTICO _ 123

Maria Francisca Oliveira Santos

Romildo Barros da Silva

PARTE II

7. A RECONFIGURAÇÃO DA METÁFORA DO CIBORGUE EM “BONECA”, DE CLARA MADRIGANO _____ 143

Ildney Cavalcanti

Thathiana Belo

8. “DA MULHER FÚTIL À MULHER ÚTIL”: OLHARES PARA A CRÔNICA DE JULIETA BARBARA _____ 171

Karla Renata Mendes

9. ENSINO DE LITERATURA E PRÁTICAS ESCOLARES: A PRESENÇA DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA _ 191

Márcio Ferreira da Silva

Maria Elizabete do Nascimento Barboza

10. MEMÓRIA, IDENTIDADE E REVERBERAÇÕES UTÓPICAS EM PONCIÁ VICÊNCIO, DE CONCEIÇÃO EVARISTO ____ 215

Maria Gabriela Costa

11. NAS SOMBRAS DOS COGUMELOS: PERSONAGENS ENTRE VIOLÊNCIA E VINGANÇA NO CONTO COGUMELOS, DE BRENO ACCIOLY _____ 239

Laisa Teixeira da Silva

Márcio Ferreira da Silva

Pedro Italo Melo de Oliveira

Renildo Ribeiro-de-Siqueira

12. SOB O FIO DA NAVALHA: IDENTIDADE E ALTERIDADE EM TORTO ARADO DE ITAMAR VIEIRA JUNIOR _____ 257

Joseane Ferreira da Costa Borges

Maria Das Graças Maia do Nascimento

Renildo Ribeiro-de-Siqueira

Valdilene Pereira Santos



APRESENTAÇÃO

O Bosque Encantado das Palavras, espaço metafórico que acolhe as produções acadêmicas que constituem este livro, é uma metáfora que evoca um lugar mágico onde as palavras ganham vida e poder. Vida através do processo artístico do texto literário que proporciona a manifestação da linguagem em sua mais nobre e encantadora possibilidade de gerar significados e poder através do convencimento, tudo advindo não somente do texto literário, que também é instrumento de poder, mas também e, sobretudo, por meio do uso cotidiano dessa linguagem nos discursos televisivos, nos processos de ensino, na aprendizagem e mesmo nos debates políticos.

Nesse bosque, cada palavra pode contar uma história, criar emoções e interligar ideias de formas surpreendentes. O livro **Pelo bosque encantado das palavras** é uma miscelânea de estudos linguísticos e literários que oferece rica tapeçaria de análises linguísticas e literárias, celebrando a beleza e a complexidade da linguagem através de suas manifestações pragmáticas e literárias.

Se você estiver interessado em explorar temas específicos ou estudos diversos do universo das palavras, sinta-se convidado a um maravilhoso passeio pelo bosque



encantado das palavras sistematizadas, o qual se compõe, para fins didáticos, de duas partes.

Os estudos linguísticos, primeira parte da obra, constitui-se de seis capítulos:

No capítulo primeiro, os pesquisadores Eduardo Pantaleão de Moraes, José Nildo Barbosa de Melo Junior e Leandro Vieira dos Santos, através do texto **A desconstrução do *ethos* político-presidencial de Jair Bolsonaro**, apresentam uma análise do *ethos* e do macroethos em discursos do ex-presidente da República Jair Bolsonaro, veiculados no *Uol Notícias*.

No capítulo segundo, os pesquisadores Romildo Barros da Silva e Janyellen Martins Santos também se voltam para a análise do *ethos* retórico e as recategorizações metafóricas dos debatedores políticos, alinhados aos aspectos não verbais utilizados pelos debatedores políticos brasileiros nas eleições presidenciais de 2014 no capítulo **Constituições do Ethos e recategorizações no gênero debate político televisivo**.

No capítulo terceiro, Maria Inez Matoso Silveira e Sandra Araujo Lima Cavalcante se debruçam sobre a relevância de trabalhos colaborativos, práticas que têm se ampliado pós-pandemia e enfatizado a importância dessa prática em sala de aula no texto **Escrita colaborativa: interação no processo de ensino e aprendizagem**.

No capítulo quarto, Maria Inez Matoso Silveira agora acompanhada da pesquisadora Maria Silma Lima de Brito refletem por meio do texto **O ensino da leitura e os apor-**



tes teóricos e metodológicos da neurociência da leitura, sobre o ensino da leitura a partir dos ganhos e progressos da Neurociência da leitura.

No capítulo quinto, Ewerton da Silva Bezerra, Deywid Wagner de Melo e Maria Francisca Oliveira Santos, voltados para os estudos conversacionais, analisam, a partir do gênero textual/discursivo oral *podcast*, como as relações (as)simétricas agem na conversação entre os interactantes envolvidos no evento comunicativo com o texto **Recursos linguístico-interativos de relações assimétricas em *podcast***

Concluindo essa primeira parte, tem-se o Capítulo sexto, **Uma análise argumentativa dos verbais e não verbais no gênero discursivo debate político**, assinado por Maria Francisca Oliveira Santos e Romildo Barros da Silva que analisam, através da materialidade do gênero discursivo debate político, os aspectos argumentativos da linguagem verbal e não verbal, os quais fomentam a contra palavra do auditório.

Na segunda parte, também organizada em seis capítulos, aparecem os trabalhos voltados para o discurso literário.

Esta seção tem início com o texto **A reconfiguração da metáfora do ciborgue em “Boneca”**, de Clara Madrigano, assinado pelas pesquisadoras Ildney Cavalcanti e Thathiana Belo. As autoras desse capítulo (sétimo) estudam o conto “Boneca”, de Clara Madrigano. Contextualizam-no em associação a uma tradição literária que metaforiza corpos femininos que habitam a esfera para além do humano, no



caso, o corpo ciborgue, construindo uma crítica em relação à exploração dos corpos femininos.

No capítulo oitavo, o segundo desta seção, mantém-se em sintonia com a crítica feminina por meio do texto **“Da mulher fútil à mulher útil”: olhares para a crônica de Julieta Barbara**, escrito por Karla Renata Mendes, que, amparada nos pressupostos revisionistas da crítica feminista, pretende resgatar a figura de Julieta Barbara, dando ênfase à sua produção cronística e, em especial, à sua crônica de estreia intitulada “Um programa”.

No capítulo nono, **Ensino de literatura e práticas escolares: a presença do texto literário em sala de aula**, Márcio Ferreira da Silva e Maria Elizabete do Nascimento Barboza, a partir de suas experiências didáticas no sertão de Alagoas, refletem sobre o ensino de literatura e a presença do texto literário em sala de aula.

No capítulo décimo, **Memória, Identidade e Reverberações utópicas em Ponciá Vicêncio**, de **Conceição Evaristo**, Maria Gabriela Costa analisa o romance *Ponciá Vicencio* de Conceição Evaristo a partir das categorias de Memória, Identidade, além das reverberações utópicas no romance em estudo.

No capítulo onze, **Nas sombras dos cogumelos: personagens entre violência e vingança no conto *cogumelos*, de Breno Accioly**, os pesquisadores Laisa Teixeira da Silva, Márcio Ferreira da Silva, Pedro Italo Melo de Oliveira e Renildo Ribeiro-de-Siqueira exploram a presença da violência e da vingança na cultura brasileira do século



XX, à luz das teorias de Jaime Ginzburg (2012), aplicadas à literatura, especificamente no conto *Cogumelos* (1949), do Alagoano Breno Accioly, um dos maiores contistas da literatura brasileira.

No capítulo doze, encerrando a obra, aparece o texto **Sob o fio da Navalha: identidade e Alteridade em Torto Arado de Itamar Vieira Junior**, assinado por Joseane Ferreira da Costa Borges, Maria Das Graças Maia do Nascimento, Renildo Ribeiro-de-Siqueira e Valdilene Pereira Santos. Nesse capítulo, os autores se debruçam sobre a narrativa de Itamar Vieira Junior e analisam o processo identitário que perpassa o romance *Torto Arado*, o qual atenta para uma reflexão sobre o lugar do romance na literatura brasileira e a identidade nacional brasileira instigada pelo gênero proposto para análise.

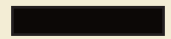
Uma excelente leitura!!!

Arapiraca, outubro de 2025

Maria Francisca Oliveira Santos
Renildo Ribeiro-de-Siqueira







PARTE I





1. A DESCONSTRUÇÃO DO *ETHOS* POLÍTICO-PRESIDENCIAL DE JAIR BOLSONARO

Eduardo Pantaleão de Moraes

<https://orcid.org/0000-0002-6799-0016>

eduardo.pantaleao@uneal.edu.br

José Nildo Barbosa de Melo Junior

<https://orcid.org/0000-0002-4339-4383>

nildo.barbosa@gmail.com

Leandro Vieira dos Santos

<https://orcid.org/0000-0001-9135-854X>

leandro.santos.2021@alunos.uneal.edu.br



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O orador tem seu *ethos* delineado por seu caráter e sua conduta é revelada por meio dos seus discursos nos momentos de interação, perante as pessoas (auditório), conduzindo-os a identificar o *ethos* ao passo que tal orador discursa. Seja pelo ato de persuadir ou convencer com um discurso mais técnico, seja pelo uso de um discurso mais emotivo, o orador recorrerá aos caracteres de justo, coerente, verdadeiro, competente, bondoso, honesto, entre outros *ethé*. Dessa maneira, vale considerar que essa construção

de caráter é estratégica e que, na verdade, o orador tem o objetivo de influenciar as ideias das pessoas, de modo a obter sua aceitação e demonstrar boas intenções.

O tema escolhido para este capítulo surgiu a partir de uma pesquisa de iniciação científica, vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), realizada no ano 2022, no curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas, Campus IV, na cidade de São Miguel dos Campos-AL. A proposta centrou-se na análise do *ethos* e do macroethos em discursos do ex-presidente da República Jair Bolsonaro, veiculados no *Uol Notícias*. Tais discursos, ao serem publicizados nas mídias de comunicação, desconstruíram a imagem presidencial à medida que geraram sentidos negativos, não condizentes com o cargo de presidente da República.

Os fundamentos teóricos deste estudo compreendem a noção de que “o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar” (Koch, 2010, p. 7). Além disso, este estudo orienta-se pelo viés retórico-argumentativo, por recorrer a várias categorias de análise comprometidas com a persuasão e embasar-se em Aristóteles (2005), Reboul (2005), Morais (2019), Rocha (2022) e em outros autores.

O meio de divulgação dos discursos escolhido foi o *Uol Notícias*, de domínio público, sem restrição de acesso, divulgado na rede social *Instagram*, por haver um maior engajamento entre os internautas. O conteúdo político apresentado pelo jornal permitiu compreender a forma como o caráter do ex-presidente do Brasil foi desconstruído.



O estudo proposto ampliou o conceito de *ethos* e de macroethos, bem como identificou novos funcionamentos argumentativos dessas categorias, contribuindo com os estudos atuais em Retórica e ratificando a importância dessa área do conhecimento. Por fim, entende-se que os programas de iniciação científica na universidade são fundamentais para a realização de pesquisas e a geração de novos saberes. É por intermédio de programas como o Pibic que novos pesquisadores encontram motivação para ingressarem no meio acadêmico *stricto sensu* e auxiliarem no desenvolvimento científico.

Como se verá a seguir, para uma leitura mais didática desta breve discussão, que envolve alguns apontamentos teóricos e duas análises, este capítulo é constituído por seis seções. A primeira discorre sobre o discurso político; a segunda seção aborda a linguagem retórica; a terceira inclui as categorias retóricas *ethos* e macroethos; a quarta seção discute acerca da midiaticização; a quinta teoriza a respeito da notícia, gênero midiático que circula pela esfera jornalística e que subsidiou a análise o *ethos* e o macroethos de Bolsonaro; a última seção traz a análise da imagem do ex-presidente, delineada a partir de seus discursos e reforçado pelos meios de comunicação de massa, a exemplo de plataformas de redes sociais.

O DISCURSO POLÍTICO

A linguagem imprime ao sujeito a capacidade de construir múltiplas representações do mundo e de si. É no



conjunto das possibilidades de interação verbal que o sujeito atribui sentidos a elementos da realidade à sua volta, incluindo a própria linguagem como forma de interação social. Nesse tocante, a linguagem é uma forma de agir socialmente, adequando os discursos às mais diversas maneiras de o sujeito se reconhecer no meio social.

Por essa razão, pode-se dizer que a linguagem é uma forma concreta de reconhecimento do sujeito, é lugar de negociação das diferenças e possibilita construir representações das diversas realidades sociais. Sob essa ótica, o contexto é um importante mecanismo de análise, pois viabiliza um entendimento mais amplo dos aspectos argumentativos e sociais dos variados discursos, a exemplo do discurso político.

O discurso político é carregado de persuasão, porque tende a vencer outros discursos de mesma ordem e é centrado em estratégias que levam o eleitor (auditório) a aderir ao que propõe um determinado agente político, vislumbrando por este último aceitação e credibilidade. Nesse contexto, os oradores mais bem sucedidos são aqueles que conhecem o seu público-alvo (auditório).

No espectro político, há uma disputa pelo poder entre aqueles que pleiteiam o cargo político de presidente. Assim, conforme Charaudeau (2017, p. 87), “no domínio político, a construção da imagem só tem razão de ser se for voltada para o público, pois elas devem funcionar como suporte de identificação, via valores comuns desejados”.



A linguagem moldada para o discurso político tende a construir uma imagem que pode não condizer com a realidade vivenciada e defendida por aquele que discursa. Nesse sentido, o orador pode intencionalmente acionar um discurso estratégico, com vistas a apenas satisfazer às expectativas do público. No encontro entre o discurso político e as mídias de comunicação, a preservação da face tende a necessitar de uma constante manutenção, para sustentar uma face política aceitável, condizente com aquilo que se espera de alguém que ocupa um cargo político.

Para tanto, um político tende a homogeneizar o discurso para alcançar o maior número possível de eleitores, constrói uma imagem positiva do caráter de orador que ocupa e aciona mecanismos para convencer o público acerca da sua dignidade e dos seus bons costumes. Por essa razão, segundo Passeti e Arcine (2014, p. 97), “o discurso político tem sido objeto de diversas pesquisas, principalmente na conjuntura contemporânea, em que a mídia veio influenciando a política, fazendo com que esta adquirisse novas modalidades”.

O contexto sobre o qual se configuram os fatos torna a imagem do político um instrumento de validação daquilo que é posto como bom, correto e honesto. Ademais, esse caráter da imagem representativa do *ethos* do orador pode também ser facilmente desfeito, a partir do momento em que o auditório percebe a fragilidade de suas elucidações. Logo,

Os políticos, nesse mundo moderno de encenação e do espetáculo, se quiserem



exercer alguma influência sobre os cidadãos, devem aprender as novas regras de insinceridade e do mentir verdadeiro legítimo, a esse paradoxo moderno segundo o qual se dá uma grande importância ao parecer justamente numa época em que a cidadania é mais esclarecida (Charaudeau, 2017, p. 305-6).

Destarte, “o que os ouvidos ouvem na televisão, que é da responsabilidade do orador, pode ser destruído por aquilo que os olhos veem no ecrã, imagens que não são da responsabilidade do orador, mas sim da produção e realização televisivas” (Fidalgo, 2010, p. 14). Essa abordagem figura um comprometimento entre aquele que diz, o que diz e para quem diz, singularmente, por ser a imagem uma representação, muitas vezes, ou na maioria delas, institucionalizada, por estar vinculada a um partido político. No comprometimento da imagem do orador, por intermédio de seus discursos, aciona-se uma linguagem específica, a retórica, sendo o meio por que se efetiva a adesão das ideias, prestando-se a um acordo entre orador, discurso e auditório, graças à linguagem retórica.

A LINGUAGEM RETÓRICA

A linguagem retórica se concretiza à medida que, no conjunto de estratégias argumentativas, também chamadas de dispositivos argumentativos, os efeitos de persuasão ou de convencimento do auditório realizam-se com sucesso. Isso significa que a linguagem retórica “diz respeito ao dis-



curso persuasivo, ou ao que um discurso tem de persuasivo” (Reboul, 2005, p. XV). Eis, nessa definição, o propósito a que se destina tal arte, isto é, à capacidade de influenciar pessoas a aderirem a uma ideia.

Tal característica da linguagem retórica vem ganhando novos significados ao longo dos séculos, à proporção que novos funcionamentos da linguagem ganham novas formas de utilização em contextos cada vez mais diversos, nas várias áreas da vida em sociedade. Tomam-se, como exemplos, os discursos políticos que ganham formas a partir das relações ideológicas de cada partido político, a forma como os discursos publicitários se renovam para garantir o aumento de vendas de produtos e serviços ou, ainda, como o meio jurídico se utiliza de técnicas argumentativas que apelam não somente à aplicação da lei, como também à interpretação dos fatos postos em questão, a fim de garantir uma causa. Para Morais (2019, p. 33),

Ao estudar a Retórica e seus fins persuasivos, a presença de uma linguagem particular se faz notar, pois essa relação interacional de comunicação se reveste de uma competência linguística por meio da qual é possível, entre outros efeitos, tentar controlar as ações dos retores, mediante o poder sobre o adversário, percebido facilmente pelo auditório, registrando uma relação de poder na fala dos retores.

Ter acesso aos domínios da Retórica possibilita a utilização de um vasto número de técnicas persuasivas,



permitindo que as pessoas exerçam influências umas sobre as outras, com mais facilidade. É nesse contexto de influências que o discurso retórico encontra seu espaço em diversas áreas do conhecimento, renovando-se ao passo que ressignifica os efeitos de persuasão em todos os discursos, sejam eles de natureza jurídica, política, religiosa, acadêmica, sejam de outras naturezas.

Notadamente, entre as técnicas de persuasão, chamam atenção aquelas que dizem respeito ao orador, de modo a projetar um caráter digno de confiança. Afinal, impressões, como admiração, virtude, verdade e honra, contribuem para a instauração de uma crença em alguém, favorecendo a sua aceitação. Daí, a necessidade de os oradores cultivarem uma boa reputação de si por meio do *ethos* e do macroethos.

O ETHOS E O MACROETHOS

O conceito de *ethos* tem sido largamente estudado ao longo da História, pois, desde os primeiros estudos em Retórica, datados do século IV e V a. C., até os dias atuais, o *ethos* revela-se como um dos elementos da tríade aristotélica *ethos*, *pathos* e *logos*. O primeiro é a imagem que o orador projeta de si e é percebido pelo auditório como uma prova de que o orador é digno de credibilidade. O segundo reflete a paixão, os sentimentos despertados no auditório. O terceiro é a argumentação propriamente dita. Dessa forma, o *ethos* está para o orador do discurso, o *pathos* está para o auditório, e o *logos*, para a argumentação.



No que diz respeito ao *ethos*, estudá-lo “é se apoiar em um dado simples, intuitivo, coextensivo a todo uso da linguagem: o destinatário constrói uma representação do locutor por meio daquilo que ele diz de sua maneira de dizê-lo” (Maingueneau, 2020, p. 9). Obviamente, não há garantia de que o caráter do orador seja o que estará em funcionamento no momento de proferir o discurso, pois “o *ethos* é entendido como o caráter que o orador constrói diante de um auditório universal e/ou particular” (Rocha, 2022, p. 35).

Salienta-se, ainda, que, em se tratando de um orador conhecido publicamente, seja uma figura política, artística, seja de outra área qualquer, o orador já traz uma imagem de si pré-estabelecida diante de um auditório que conheça seu comportamento usual. Desse modo, “o *ethos* está crucialmente vinculado ao ato de enunciação, mas os destinatários mantêm também uma representação do *ethos* do locutor *antes* mesmo de ele vir a falar” (Maingueneau, 2020, p. 12). Esse *ethos* prévio pode ser desconstruído à medida que o orador reafirme seu caráter, construindo ou desconstruindo uma imagem pré-existente.

É importante que se diga que, por se tratar de uma representação do orador, o *ethos* não se compromete com o ser, mas com o estar, sobretudo, quando se trata de discursos proferidos por oradores que constroem um caráter momentâneo para satisfazer uma situação contextual e discursiva específica, por ocasião de uma iminente necessidade de se constituir digno de fé, de verdadeiro e de justo. A esse respeito, Charaudeau (2017, p.115) afirma:



A credibilidade não é uma qualidade ligada à identidade social do sujeito. Ela é, ao contrário, o resultado de construção de uma identidade discursiva pelo sujeito falante, realizada de tal modo que os outros sejam conduzidos a julgá-lo digno de crédito.

Nessa perspectiva, há o entendimento de que se persuade pelo caráter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de credibilidade. Persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoções por meio do discurso, pois os juízos que são emitidos variam, conforme aparece tristeza, alegria, amor ou ódio. Persuade-se, enfim, pelo discurso, quando se expõe a verdade ou o que parece a verdade, a partir do que é persuasivo em um caso particular.

Aristóteles (2005, p. 5) esclarece que são três os meios de persuasão: os derivados do caráter do orador; os derivados da emoção despertada pelo orador nos ouvintes; e os derivados de argumentos verdadeiros ou prováveis. Um discurso pode despertar paixões no auditório, as chamadas motivações afetivas, que são geradas pelo orador à proporção que ele constrói seu discurso. Consoante o autor (ibid., p. 5), “as paixões são todos aqueles sentimentos que causando mudança, nas pessoas, fazem variar os seus julgamentos”.

Para Sousa (2001, p. 17), há dois meios de persuasão: os meios não técnicos, que independem do orador, como leis, documentos, tratados, testemunhas, entre outros. Os meios técnicos são aqueles que o próprio orador cria para



incorporar à sua argumentação ou ao seu discurso, somados à utilização da tríade argumentativa *ethos*, *pathos* e *logos*.

Quando se reporta ao *ethos*, retoricamente, fala-se do caráter do orador, pois todo e qualquer discurso está totalmente ligado a esse caráter. O *ethos* somente é percebido pelo que o orador deixa transparecer de si, suas intenções, seus desejos, costumes, hábitos sociais e aspectos ideológicos.

Na construção do caráter do orador, há uma categoria maior de *ethos*, definida por Morais (2019, p. 23) como macroethos. O macroethos “refere-se a um caráter maior do orador por meio do qual é possível identificar a natureza racional e afetiva da argumentação a partir de outros *ethé*”. Nesse sentido, o *ethos* de presidente, por exemplo, é, na verdade, um macroethos, posto que o caráter que se espera de alguém sob esse cargo reúne outros *ethé* que o validam como civilizado, honrado, líder, justo, verdadeiro e íntegro.

Morais (2019, p. 74) ainda aponta dois tipos de macroethos: o racional, aquele que se constitui a partir de estratégias baseadas na lógica documental, pois o orador busca provas que validam seu *ethos*, como documentos comprobatórios. Assim, concorda-se com Alexy (2001, p. 182) ao dizer: “as regras do discurso racional prático podem ser entendidas como normas para a justificação das normas”.

O macroethos afetivo é baseado em discursos que não se sustentam em provas, mas apenas na opinião do orador. Dessa maneira, esse macroethos provém do apelo emocional do orador, com o foco em sua crença pessoal,



na subjetividade, com a finalidade de obter a aceitação do auditório. Quanto a isso, Morais (2019, p.76) diz:

o macroethos afetivo apresenta o mesmo potencial de manifestação do apelo às emoções, sendo que, para a empatia, o *ethos* do orador ratifica seu estado afetivo, manifestando não somente suas intenções, mas, principalmente, as dos outros, pois o retor coloca-se como transmissor das emoções do seu auditório.

No que se refere aos usos do macroethos, o aspecto racional e o afetivo são importantes numa dada argumentação, no entanto, o aspecto racional tende a ser mais confiável tanto para orador, quanto para o auditório, pois ambos terão comprovações que validarão o caráter do orador, mantendo um efeito de persuasão mais duradouro. Contrariamente ao aspecto racional, o afetivo, por não ser baseado numa lógica comprovada, torna-se mais volátil e posto à prova com mais facilidade, pois é sustentado pela subjetividade das palavras do orador. Portanto, o efeito retórico poderá ser temporário.

Com o avanço tecnológico dos meios de comunicação, o que abrange a Web 2.0 e 3.0, últimas gerações da internet, há uma exposição maior dos discursos dos oradores nas mídias, havendo a necessidade de um monitoramento constante das ideias apresentadas nos discursos. Desse modo, a midiatização, sobretudo a da internet, propaga informações rapidamente, a partir dos compartilhamentos de conteúdos entre os internautas, por exemplo.



A MUDIATIZAZÃO

As mídias *online* ocupam um lugar de influência no processo comunicativo atual, sobretudo por ser responsável pela transmissão de informações de todos os tipos e em todas as situações de comunicação, formais e informais. Dessa forma, a midiaticização permite um maior engajamento entre a sociedade e a tecnologia por intermédio de programas de computador, aplicativos de celular, plataformas e redes sociais, por exemplo, tornando o alcance a diversos serviços e produtos acessível. A esse respeito, Varela (2022, p. 34) declara:

O termo midiaticização tem sido aplicado em várias partes do mundo, em diferentes contextos para caracterizar a influência que a mídia pode exercer sobre os fenômenos ligados à comunicação humana em sociedade, em especial as abordagens que envolvem comunicação, tecnologia e sociedade.

Vale evidenciar que a midiaticização, enquanto processo de evolução tecnológica dos meios de comunicação social, é responsável por duas formas de acesso. A primeira remete à criação de formas de engajamento, acessos, curtidas e compartilhamentos, favorecendo o surgimento de novos aplicativos e programas de computadores e celulares, capazes de diminuir a distância entre as pessoas, mas também de facilitar o acesso a serviços diversos, em quaisquer áreas da vida em sociedade. A segunda refere-se à criação de um cenário favorável à desinformação, à *fake news*, a perfis



falsos, à divulgação de material não autorizado, a discursos de ódio e a outros funcionamentos eticamente reprováveis.

É fato que o cenário midiático está cada vez mais comprometido com a velocidade na divulgação de informações, com a objetividade com que são repassadas e com a escolha de gêneros textuais que trazem consigo essas características, como aquelas encontradas na notícia jornalística. Além disso, por ser um gênero tão representativo nas mídias, é fundamental a responsabilidade com os discursos mobilizados e com a ética, a fim de não serem divulgadas notícias falsas nos canais de comunicação.

O GÊNERO NOTÍCIA

A notícia, como outros gêneros da esfera midiática e jornalística, exerce um papel significativo sobre os comportamentos sociais, notadamente quando as informações veiculadas, das mais corriqueiras às mais extraordinárias, alcançam o interesse do público-alvo. O surgimento desse gênero remonta à Idade Média, quando as informações eram transmitidas à população em forma de decretos, proclamações e sermões das igrejas, por exemplo. Paralelamente, formavam-se circuitos de boatos e testemunhos (Lage, 2002, p. 8).

O caráter temporal da notícia deve ser inédito e inscrito na realidade histórica, já que sua preocupação é informar o que acontece no presente, de maneira rápida e objetiva. O *status* de notícia está diretamente associado a esse caráter temporal, pois, a partir do momento que



deixa de ser novo, o nível de informatividade declina e não é mais notícia.

No espaço do jornal moderno, do ponto de vista estrutural, a notícia se define como “um relato de uma série de fatos, a partir do mais interessante ou importante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante” (Lage, 2002, p. 17). Em formato de narrativa, a notícia obedece a um encadeamento de sequências no decorrer da informação. Ademais, a notícia organiza-se de forma temporal, do começo ao fim, para formular, então, uma cadeia de sentidos preestabelecidos.

Consoante Lage (2002), a notícia se constitui por meio da lide, texto inicial, sem edição. É a parte mais relevante da matéria jornalística. Em sua forma clássica, é a primeira proposição completa de sentidos e organiza as informações de quem fez o quê, a quem, onde, quando, como, por quê e para quê dos fatos.

ANÁLISE DAS NOTÍCIAS

Para estabelecer um diálogo com a teoria retórica discutida aqui, foram elencadas duas notícias, extraídas da rede social do *Uol Notícias*, para análise. Essas duas notícias, que compõem o *corpus* de uma pesquisa de Iniciação Científica, subsidiaram as análises e mostraram como se deu a desconstrução do *ethos* e do macroethos do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro.



Análise 1

A notícia a seguir é intitulada *Bolsonaro faz malabarismo para se distanciar do fuzilar a petralhada* e compõe a primeira análise deste estudo.



CRISTINA TARDÁGUILA **OPINIÃO**

"BOLSONARO FAZ MALABARISMO PARA SE DISTANCIAR DO FUZILAR A PETRALHADA"
 OPINIÃO DE CRISTINA TARDÁGUILA, COLUNISTA DO UOL

uolnoticias • Em 1 de setembro de 2018, ainda como candidato do PSL à Presidência da República, Bolsonaro subiu num palco montado no Acre, empunhou o tripé de uma câmera (como se de uma metralhadora se tratasse) e, simulando disparos para o céu, disse: "Vamos fuzilar a petralhada", em referência pejorativa a afiliados e apoiadores do Partido dos Trabalhadores", explica Cristina Tardáguila, do UOL. Ela também comenta sobre as ações e falas de Bolsonaro depois do assassinato do eleitor petista na cidade de Foz de Iguaçu no último fim de semana.

"Questionado sobre uma conexão entre os fatos, Bolsonaro vem se esforçando para minimizar o óbvio. Já disse que a fala feita em 2018 estava "em sentido figurativo", já afirmou que se tratava de "uma briga de dois" e já escreveu em redes sociais que dispensa o apoio de qualquer indivíduo que pregue a violência. Vai ser difícil, no entanto, convencer o brasileiro — esse povo que tanta mentira já escutou", diz a colunista.

5,162 curtidas
 JULHO 13

Adicione um comentário... [Publicar](#)

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cf9IIEzs8VM/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

Em 1º de setembro de 2018, Jair Messias Bolsonaro, candidato à presidência da República, à época, proferiu, em um evento de campanha, em Rio Branco-AC, o seguinte discurso de ódio contra a oposição: *Vamos fuzilar a petralhada*¹. Para reforçar tal discurso de ódio, o candidato levantou o tripé de uma câmera e fingiu estar disparando uma metralhadora contra o eleitorado e os apoiadores dos candidatos do Partido dos Trabalhadores – PT. Retoricamente, o dis-

¹ Os fragmentos em itálico são passagens do *corpus*.

curso *Vamos fuzilar a petralhada* criou um macroethos de genocida, que, nesse contexto, dá origem a vários outros ethé: cruel, desumano, sanguinário, perverso, autoritário, incitador da violência, desrespeitoso, mau e outros *ethé* de mesmo teor negativo.

Nesta primeira análise, verificou-se a desconstrução do macroethos político esperado para um candidato ao cargo de maior representatividade política do país, pois a análise da notícia, que traz o discurso do ex-presidente, ressaltou a natureza do macroethos genocida, trazendo caracteres que destoam não somente da postura de um ocupante do referido cargo político, mas principalmente, do comportamento social e sensível às relações humanas. As condições contextuais sob as quais é produzida a notícia em análise envolvem outras matérias jornalísticas, que trouxeram a reprovação da conduta de Bolsonaro e mostram discursos que evocam violência e atos de incivilidade, maximizando a violência política, a barbárie e o desrespeito aos direitos humanos.

Análise 2

A notícia a seguir, de 19 de março de 2021, intitula-se *Bolsonaro imita pessoa com falta de ar para criticar medidas de Mandetta* e compõe a segunda análise deste capítulo. Essa análise aborda críticas a Bolsonaro durante seu mandato presidencial, por sua ingerência ao lidar com a Pandemia da Covid-19, período marcado por mais de 700 mil mortos.





Disponível em: https://www.instagram.com/p/ChlRW_DDn97/. Acesso em: 15 set. 2022.

A notícia de que Bolsonaro imitou uma pessoa com falta de ar chocou o mundo. Naquele momento, o então presidente externou seu lado mais cruel, ignorando a dor de todas as famílias, parentes e amigos dos milhares de mortos e também dos infectados, num período durante o qual houve superlotação de hospitais, centros médicos, Upas e postos de saúde. Bolsonaro revelou seu macroethos mais comum, o de desumano. Nesse sentido, considera-se um macroethos pelo fato de esse caráter englobar vários *ethé*, como o de perverso, maligno, pernicioso, indiferente e insensível aos mortos e aos doentes.

Essa postura acentuou-se ao passo que Bolsonaro se mostrou negligente e negacionista no combate à pandemia

da Covid-19, ao dificultar a compra das vacinas internacionais, incentivar o uso de medicamentos sem comprovação científica de combate ao vírus e declarar publicamente que a pandemia era apenas uma gripezinha. Retoricamente, esses discursos do ex-presidente tiveram a intenção de descredibilizar a Ciência e resultaram no agravamento dos efeitos da pandemia no Brasil.

De modo geral, as análises comprovaram a desconstrução do macroethos político-presidencial de Bolsonaro como registraram os discursos de ódio nas falas do ex-presidente. Os jornais reproduziram discursos de caráter depreciativo, pejorativo ou irônico que colaboraram para formar uma imagem política negativa e de antiestadista de Bolsonaro.

Assim, os discursos do ex-presidente revelaram o macroethos e os *ethé* de um político decomprometido com o bem-estar da população, de alguém sem empatia e sem respeito às pessoas em condições de vulnerabilidade, de um presidente desrespeitoso, autoritário e antiético frente a sociedade brasileira, autoridades nacionais e internacionais. Isso se justifica pelo despreparo do ex-presidente para lidar com as demandas políticas da nação e pelo fato de que “é principalmente no discurso que se encontram os traços de esteriótipos que fornecem seu ponto de partida à construção do ethos” (Amossy, 2020, p. 92).

É imprescindível afirmar que o comportamento agressivo e preconceituoso, exposto nos meios de comunicação de massa, desvelou os *ethé* de natureza negativa e desconstruiu a imagem político-presidencial de Bolsonaro. Esses *ethé* evidenciaram que os discursos de ódio foram



extremamente prejudiciais ao país, em todos os cenários e aspectos possíveis – sociais, econômicos, políticos, democráticos, ambientais, além de outros, como nas relações internacionais. Tais discursos resultaram no chamado bolsanarismo e incitaram o descrédito às instituições democráticas, as práticas discriminatórias de raça, etnia e gênero, o aumento da intolerância política e religiosa e outras formas de violência simbólica e não simbólica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teorizou sobre as categorias retóricas *ethos* e macroethos, contribuiu para a ampliação dos conhecimentos acerca dessas categorias e estabeleceu uma intersecção entre a Retórica argumentativa e o discurso político divulgado em notícias. A relevância da discussão possibilitou investigar os efeitos provenientes do *ethos* e do macroethos político-presidencial de Jair Messias Bolsonaro.

Nesse contexto, as duas análises estabeleceram um entrelaçamento teórico-interpretativo-analítico, resultando na conclusão de que houve a desconstrução do caráter político-presidencial do ex-presidente. Nos discursos analisados, o presidente mostrou-se perverso, desumano, mal-educado, além de revelar outros *ethé*, vinculados a comportamentos que desrespeitam preceitos constitucionais, políticos, sociais e éticos, assim como infamam marcos civilizatórios e o Estado Democrático de Direito, por meio de discursos preconceituosos e autoritários, que defendiam a ditadura militar, a violência e



reforçavam o preconceito, consoante expuseram as mídias sociais em diversas circunscrições temporais.

No que se concerne à teoria, a pesquisa que originou este capítulo atestou a significância dos estudos em Retórica para a compreensão dos efeitos de convencimento e de persuasão, características essenciais dos discursos argumentativos. A pertinência do estudo é endossada ainda por a teoria retórica ser aplicada a um gênero do Jornalismo, em espaço *on-line*, e propiciar o reconhecimento dos funcionamentos argumentativos da linguagem nesse ambiente midiático/digital.

As categorias *ethos* e *macroethos* provaram ser eficazes na investigação e na análise dos caracteres político-presidenciais e destacaram a primordialidade de outras pesquisas nessa perspectiva. Isso se ampara no fato de que, para além do contexto acadêmico, aprender e ensinar sobre argumentação e seus mecanismos não só colabora para o estímulo ao pensamento crítico dos sujeitos e para o reconhecimento do cenário político como elemento indispensável para desdobramentos sociais, ambientais, econômicos, políticos e civilizatórios, mas também ajuda a dirimir as desigualdades culturais, sociais e econômicas, que impedem os membros de uma sociedade de exercerem plenamente a cidadania e usufruírem da democracia, bem como orienta os grupos socialmente marginalizados e as classes dominadas a perceberem as injustiças sociais de maneira crítica.



REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria da argumentação jurídica**. São Paulo: Landy, 2001.

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. 17. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FIDALGO, António. Da retórica às indústrias da persuasão. In: FERREIRA, Ivone; GONÇALVES, Gisela (org.). **Retórica e Mediatização**: as indústrias da persuasão. Covilhã: LabCom, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. **Interação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAGE, Nilson. **Estrutura da Notícia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Variações sobre ethos**. São Paulo: Parábola, 2020.

MORAIS, Eduardo Pantaleão de. **O macroethos racional e o afetivo na argumentação do julgamento do impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff**. Campinas-SP: Pontes, 2019.

PASSETTI, Maria Célia Cortez; ARCINE, Raquel de Freitas. *Ethos e antiethos no quadro cênico do discurso político eleitoral*. In: TASSO, Ismara; SILVA, Érica (org.). **Língua(gens) em discurso**: a formação dos objetos. Campinas-SP: Pontes, 2014.



REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROCHA, Max Silva da. **A retórica no discurso religioso: oradores protestantes e o sermão oral**. Campinas-SP: Pontes, 2022.

SOUSA, Américo de. **A persuasão**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2001.

VARELA, Ulysses do Nascimento. **Mediatização de ciência: a complexidade da abordagem de CT&I na cobertura telejornalística no Brasil e em Moçambique**. 2022. 196 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2022.





2. CONSTITUIÇÕES DO *ETHOS* E RECATEGORIZAÇÕES NO GÊNERO DEBATE POLÍTICO TELEVISIVO

Romildo Barros da Silva
<https://orcid.org/0000-0002-3482-2577>
romildo.silva@ifal.edu.br

Janyellen Martins Santos
<https://orcid.org/0000-0001-8064-0400>
janyellenmartins@gmail.com



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo analisa as imagens retóricas dos debatedores políticos, com ênfase na articulação verbo-visual durante seus discursos nas eleições presidenciais de 2014. Como categorias retóricas, foram elencados os meios persuasivos, bem como os lugares da argumentação. No campo linguístico-textual, foram observadas as recategorizações metafóricas que apontam para a referenciação numa perspectiva sociocognitiva e argumentativa.

As análises exploraram tanto o aspecto não verbal, quanto o textual e retórico. Nos recortes analisados, um elemento do texto acionava outras categorias retóricas, como a constituição do *ethos* e os lugares da argumentação.

Em termos gerais, os debatedores utilizam os elementos não verbais para persuadir o público e, ainda, por meio da recategorização, negociam sentidos e argumentam com a linguagem verbal e não verbal. Esses múltiplos recursos persuasivos atuam no debate para revelar que, nas práticas de linguagem da esfera política, tudo é intencional e que o voto é o alvo primeiro dos debatedores políticos.

Na base teórica, têm-se os estudos de Aristóteles (2009), Meyer (2007), Reboul (2004), Silva (2023) e (2019) no que concerne a Retórica. Além de congregar os postulados de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Custódio Filho (2011), Koch (2011), Lima (2009), Santos (2018) e (2023), para discutir os estudos textuais. Assim, com essa fundamentação, foram respondidos os seguintes questionamentos: a) Como as imagens retóricas são projetadas, por intermédio dos lugares retóricos, no debate político?; b) Como são articuladas as estratégias não verbais para a persuasão no gênero em análise? e c) Como a referenciação contribui para a construção de sentidos e na argumentação no uso de recategorizações metafóricas? Essas grandes perguntas foram respondidas nas análises e resultados deste capítulo.



RETÓRICA NA POLÍTICA BRASILEIRA

A retórica é a arte de persuadir pelo discurso e de encontrar os meios possíveis para a persuasão, como descreve Aristóteles (2009). Nesse sentido, os recursos da linguagem que atuam em um gênero como o debate político televisivo, provavelmente, atuam para persuadir este público, ou seja,

essas categorias são promotoras da persuasão do público televisivo, principalmente os indecisos.

Essa arte da Sicília grega está presente nos mais diversos gêneros textuais/discursivos, com ênfase naqueles que apresentam questões polêmicas e/ou discursos contraditórios. Por isso, quando os retores/debatedores discutem teses contrárias estão construindo um discurso retórico. É justamente essa busca por respostas que estrutura o sistema retórico, como defende Meyer (2007).

Ainda em Meyer (2007) são descritos os meios de persuasão: *ethos*, *pathos* e *logos* como pistas/provas que organizam os discursos retóricos. Nesse sentido, ao construir a imagem retórica (projetiva/efetiva), os retores negociam valores e paixões do auditório (*pathos*) e, ao mesmo tempo, argumentam estrategicamente, constituindo o seu *logos*. Essa tríade retórica atua nos mais diversos gêneros, principalmente os que configuram o espaço político brasileiro.

Há, no percurso retórico, alguns conceitos que congridam com a perspectiva adotada neste capítulo, afinal “a Retórica é a arte de persuadir através do discurso, seja ele verbal ou não verbal, como, por exemplo, o discurso visual.” (Mateus, 2018, p. 20). Desse modo, o aparato da linguagem não verbal contribui efetivamente para a propagação da mensagem persuasiva. Além disso, ao considerar a retórica como “a faculdade de observar, em cada caso, o que este encerra de próprio para criar a persuasão” (Aristóteles, 2011, p. 44) é sensato reconhecer que as possibilidades de criar a persuasão são variáveis de acordo com os interactantes, o contexto e com os objetivos do próprio gênero.



Evidentemente, há outros recursos do sistema retórico que atuam no gênero debate, porém, neste trabalho, serão enfatizados os meios de persuasão, visto que imagem retórica dos políticos está voltada para as pretensões do público (*pathos*), como defende Silva (2023); e, também, os lugares da argumentação. Esses lugares são compreendidos como um repertório que abriga modelos de argumentos e argumentações variadas, como descreve Silva (2019).

No que diz respeito aos lugares retóricos, Abreu (2009) e Reboul (2004) explicam os seguintes lugares: quantidade, qualidade, ordem, lugar, pessoa e existência. Esses lugares estão fundamentados nos dois grandes lugares teorizados por Aristóteles (2009), isto é, os argumentos que exaltam a quantidade e os de qualidade. No primeiro lugar, vale mais quem tem mais, enquanto que no segundo (qualidade), vale mais um único e raro em detrimento daquele abundante.



REFERENCIAÇÃO: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Nos estudos textuais, a referenciação desponta como uma nova forma de compreensão da problemática da referência, sendo “há muito debatida nos quadros da Filosofia da Linguagem e da Lógica como um problema de representação da linguagem [...]” (Lima, 2009, p. 23). Nessa perspectiva, não se postula mais a noção de linguagem como representação da realidade, mas sim de sua transformação.

Nesse sentido, passa a ser entendido que realidade é uma instância instável, uma vez que, aquilo que é julgado com realidade é, na verdade, o produto da compreensão

cultural sobre o que vem a ser realidade para um determinado sujeito. Assim, Santos (2018, p. 32) afirma que “os sujeitos não [...] representam a realidade como de fato ela é, mas sim [...] a reelaboram a partir da compreensão e percepção que têm dela, atrelando a isso as suas experiências e conhecimentos de mundo”.

É nessa perspectiva que a linguagem promove, justamente, a formação de versões da realidade nas diferentes práticas linguísticas, não havendo, portanto, uma genuína representação dessa possível realidade (Custódio Filho, 2011). Dessa forma, a referência é tomada como “o resultado da operação que realizamos quando [...] usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como objetos de discurso e não como objetos de mundo” (Koch, 2011, p. 79).

Isso se deve ao fato de esses objetos não serem categorias estanques, pois são reconstruídas discursivamente, podendo ser transformado, reativado, desativado ou recategorizado, apresentando “novas designações e configurações, não sendo, portanto, o ‘mesmo’ já introduzido ou inferido, justamente por se constituir em um processo de uma reelaboração do real” (Santos, 2018, p. 35, destaque da autora). É essa dinamicidade que permitiu a instauração da terminologia referência, a qual é entendida como uma “proposta teórica que salienta o caráter altamente dinâmico do processo de construção dos referentes em um texto” (Cavalcante; Custódio Filho; Brito, 2014, p. 27).



O fenômeno da referenciação permite, ainda, uma discussão a respeito do processamento referencial que pode ocorrer não somente pelo viés verbal, mas também por categorias não verbais. Custódio Filho (2011, p. 15) traz essa perspectiva em seu trabalho de tese ao asseverar que

referir é, também, dar sentido, fatalmente teríamos de ser levados a reconhecer que a constituição do sentido envolve “muitas coisas”. Essas muitas coisas entraram indubitavelmente na agenda dos estudos sobre referenciação e, embora não exclusivamente, já dão a tônica de como serão as investigações futuras (Custódio Filho, 2011, p. 15)

Desse modo, esse processamento pode se dar por meio de categorias não verbais, como os gestos, os quais também se encontram presentes na situação comunicativa, o que foi investigado na tese de Santos (2023), intitulada “Os elementos verbais e não verbais na construção de objetos de discurso no debate político televisivo”. Dentre os diversos processos e estratégias referenciais que o fenômeno da referenciação apresenta², este trabalho dará destaque à recategorização metafórica, tendo em vista não só a necessidade de recorte, como também da própria dinamicidade desse tipo de recategorização no que tange à análise dos objetos de discurso, bem como das categorias retóricas também observadas neste capítulo.

2 Para saber mais sobre os processos e estratégias referenciais, veja Santos (2018) e (2023).



RECATEGORIZAÇÃO METAFÓRICA

A recategorização é uma forma de estratégia referencial que atua na progressão textual, por meio do “uso de expressões nominais para não só reiterar o referente, como também modificá-lo a partir do acréscimo de informações” (Santos, 2023, p. 52). Esse acréscimo promove uma transformação no objeto de discurso ao longo da cadeia textual, por isso diz-se que ele é recategorizado.

Vale destacar que as informações acrescentadas ao objeto de discurso são feitas a partir da visão de mundo dos sujeitos envolvidos no momento interativo. Dessa forma, a recategorização atua não somente na progressão textual, como também na argumentação, “pois [...] esse fenômeno traz à tona os pontos de vista do falante sobre o objeto de discurso e [...] procura levar o interlocutor a crer em determinadas conclusões” (Santos, 2018, p. 71). Essa estratégia referencial pode ser apresentada de maneira explícita ou implícita, já que pode aparecer por meio de um processo anafórico indireto (Santos, 2023).

Nesse sentido, tem-se a chamada recategorização metafórica, que estabelece a modificação no referente, mas a partir de uma expressão metafórica (Santos, 2018). Nesse âmbito, “as modificações ocorridas no objeto de discurso se sucedem por meio de várias pistas cotextuais e contextuais para que o interlocutor compreenda os novos sentidos empreendidos, bem como as novas referências estabelecidas.” (Santos, 2023, p. 58). Ademais,



também apresenta uma perspectiva argumentativa, tendo em vista que

traz consigo uma carga avaliativa profunda, seja positiva ou negativa, a depender do ponto de vista do locutor frente ao seu objeto de discurso. O diferencial se encontra na não explicitude do referente e do empreendimento de uma expressão metafórica que exige do interlocutor uma participação ativa no processamento textual, não somente na localização do objeto de discurso, mas também na própria compreensão da metáfora (Santos, 2023, p. 58-59).

Essa estratégia será mais bem observada nas análises, juntamente com os aspectos retóricos e não verbais que o gênero textual em análise também apresenta.



ASPECTOS METODOLÓGICOS

Adotou-se o método qualitativo, por isso as análises seguem um viés interpretativo, pautado na subjetividade e na contextualização dos dados. Desse modo, este capítulo elucida parte do arcabouço retórico-argumentativo, bem como os recursos textuais, em articulação com os não verbais, utilizados pelos debatedores políticos brasileiros nas eleições presidenciais de 2014.

Como destaca Flick (2009), os estudos qualitativos buscam a subjetividade e, quase sempre, estão imersos nos problemas do meio social. É neste formato de estudo que

procedeu-se, inicialmente, à análise textual e retórica, observando o contexto de produção dos dados orais e também do aparato não verbal.

Além dessa ênfase no contexto, fez-se a seleção das transcrições dos dados orais e, também, a catalogação das imagens vinculadas ao texto verbal. Com esses dados transcritos e comentados, fez-se a análise processual e interpretativa, como estabelece Bauer e Gaskell (2015). Portanto, foi estabelecido o foco analítico do presente trabalho, ou seja, definiram-se as seguintes categorias de análise: meios persuasivos, lugares da argumentação e recategorização metafórica em interação.

ANÁLISE RETÓRICO-TEXTUAL

Na captura a seguir há a presença de um gesto emblemático³ e, ao mesmo tempo, a formulação de uma recategorização metafórica que atua como grande ênfase no discurso retórico de E1:

³ Gestos intencionais, [...] possuem caráter compartilhado; tentam traduzir atos verbais e substituir palavras. (Silva, 2023, p. 93)





Fonte: *corpuz* da pesquisa. Debate da Record TV.

E1 - NÓS beneficiamos... mais de quatrocentos e cinquenta MIL micro e pequenas empresas e microempreendedores individuais... e... acabamos... num processo... de compromisso... com o FIM do abismo tributário... ((mexe as mãos do centro para fora com as mãos na horizontal)) de tal forma que:: o microempreendedor e o MEI não podem... mais ter medo de crescer... agora EU ((aponta para si mesma com as duas mãos)) tenho um prazer imenso... de ter feito... o... Pronatec aprendiz /.../

Fonte: Dados da pesquisa.



ASPECTOS TEXTUAIS

Nesse recorte, há uma réplica de E1 em relação à fala anterior de seu oponente E2. Nesse momento de fala, o candidato trata do retorno positivo do programa “Simples” para os pequenos e microempreendedores no Brasil. É possível ver o uso da recategorização metafórica quando E1 menciona a criação do “Simples” em: “o FIM do abismo tributário...”, que, na perspectiva do candidato possibilitou a simplificação da cobrança de tributos aos micro e peque-

nos empresários do Brasil. Há uma recuperação do objeto de discurso que pode ser inferido, fazendo, assim, um movimento ativo da sociocognição e da negociação de sentidos entre os interactantes com vistas a argumentar e defender a sua tese.

Nesse sentido, o objeto não é citado anteriormente, mas se revela

como algo já conhecido pelo telespectador e sob a forma de uma metáfora, afinal esse “abismo” remete aos profundos e extensos impostos pagos pela categoria, logo, recategoriza isso como algo negativo, atuando argumentativamente a seu favor, pois, se com a Lei do Simples os micro e pequenos empresários puderam se manter e se desenvolver no país, então o governo atuou positivamente em favor dessa categoria no Brasil, já que a imensidão de encargos tributários foi cessada (Santos, 2023, p. 142).

Quanto ao aspecto não verbal, vê-se que o gestual faz referência ao que é dito pelo candidato, trazendo uma maior significação ao objeto de discurso, além de auxiliar na argumentação, uma vez que o gesto emblemático utilizado pelo debatedor repete a noção de encerramento, de fim, promovendo, assim, uma materialização do que foi veiculado verbalmente.



ASPECTOS RETÓRICOS

Entre os diversos aspectos retóricos presentes no debate, destaca-se, no recorte em análise, a presença do lugar de quantidade e as diferentes projeções do *ethos* retórico. O lugar de quantidade está evidente em: “E1 - mais de quatrocentos e cinquenta MIL micro e pequenas empresas e microempreendedores individuais”. Evidentemente, ao apresentar os dados numéricos e estatísticos, E1 promove a sua argumentação estrategicamente (*logos*) e, simultaneamente, eleva os caracteres do seu *ethos*. Tudo isso tem valor argumentativo e retórico, visto que estava inicialmente associada a uma categoria textual (recategorização metafórica).

Na seara dos valores do *ethos*, é importante ressaltar a presença dos valores de um candidato/debatedor/retor: resolutivo, responsável e preocupado com os valores/paixões do público televisivo (auditório). Essa projeção de *ethos* está presente em: “compromisso... com o FIM do abismo tributário... ((mexe as mãos do centro para fora com as mãos na horizontal))”. Assim, quanto mais elevada for a imagem retórica de um candidato o seu opositor tem que enfrentar uma comparação por, aparentemente, não possuir os valores positivos elencados pelo seu concorrente.

Ainda na articulação verbo-visual e retórica, há a presença do gesto dêitico no seguinte fragmento: “o MEI não podem... mais ter medo de crescer... agora EU ((aponta para si mesma com as duas mãos)) tenho um prazer imenso... de ter feito... o... Pronatec aprendiz /.../”. Esse gesto não foi usado de modo espontâneo, pelo contrário, seu uso foi estratégico



e intencional, uma vez que permitiu iniciar uma negociação com o auditório televisivo (gerenciamento de relação).

Essa negociação apresenta valores e as paixões do auditório, como a proteção e o medo dos eleitores e o orgulho por parte de E1 em ter beneficiado os eleitores, ou seja, ter praticado o bem para aqueles que poderiam o eleger. Esse acordo em construção apresenta-se como mais um (a) recurso/categoria retórica promotora de persuasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como respostas aos questionamentos que fundamentam este capítulo, pontua-se o seguinte: a primeira pergunta indagava sobre a atuação da imagem retórica associada aos lugares retóricos, por isso, destaca-se que os lugares retóricos englobavam os valores e características do *ethos* do político. Assim, no processo de projeção da imagem retórica, os lugares selecionavam quais valores poderiam ser priorizados por determinado público, seja para elevar as quantidades, ou para ressaltar aspectos individuais e raros do ser ou do seu comportamento.

A segunda pergunta, por sua vez, destacava a articulação dos não verbais como recurso da persuasão. Sobre esse tópico, constatou-se que tanto os elementos verbais quanto os não verbais (gestos e expressões faciais) possuíam indícios de técnicas persuasivas, visto que, quase sempre, estavam articulados ao discurso que fora planejado com o intuito de conquistar eleitores indecisos.



O terceiro questionamento, que tratava das contribuições da referenciação para a construção argumentativa dos sentidos, foi explicado por meio da interpretação discursiva das metáforas criadas pelos debatedores. Logo, a título de exemplo, quando os candidatos criavam uma metáfora e a recategorizavam, eles não apenas inseriram um tópico novo, como também conduziram a construção sociocognitiva dos sentidos, revelando que a persuasão é um processo também de natureza textual.

Ao vincular esses aparatos linguístico-retórico, a imagem retórica dos políticos esteve voltada para as pretensões do público (*pathos*). Assim, ocorreu uma articulação notável entre essas categorias no processo persuasivo dos telespectadores. Tudo isso se mostrou relevante ao desvendar as nuances do jogo político, que congrega a multiplicidade de aparatos linguístico-textuais e retóricos para fazer sentido e argumentar no meio social.



REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Soárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 13. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

BAUER, Martin William; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referência e ensino**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referência. 329 f. Tese (Doutorado em Linguística) -Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Silvana Maria Calixto de. **Entre os domínios da metáfora e da metonímia**: Um estudo de processos de recategorização. 204 f. Tese (doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Centro de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2009, p. 16-64.

MEYER, Michel. **A retórica**. Trad. Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

MATEUS, Samuel. **Introdução à Retórica no Séc.XXI**. Covilhã: Editora LabCom.IFP. Universidade da Beira Interior. 2018.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS. Janyellen Martins. **A referência no debate político**: processos referenciais na construção do sentido. 147 f. Dissertação (mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2018.



SANTOS, Janyellen Martins. **Os elementos verbais e não verbais na construção de objetos de discurso no debate político televisivo**. 253 f. Tese (doutorado em Linguística). Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2023.

SILVA, Romildo Barros da; SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **Argumentos persuasivos do debate político televisivo brasileiro**. Maceió: Edufal, 2019.

SILVA, Romildo Barros da. **Análise dos argumentos persuasivos no gênero debate político televisionado**. 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3859>>. Acesso em 08 de fev. 2022.





3. ESCRITA COLABORATIVA: INTERAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Sandra Araujo Lima Cavalcante
<https://orcid.org/0000-0002-5438-3591>.
sandra_araujolima@yahoo.com.br

Maria Inez Matoso Silveira
<https://orcid.org/0000-0002-2776-150X>
mimatoso@oul.com.br

INTRODUÇÃO

Elaborada em grupos e em díades, a escrita em colaboração pode ocorrer tanto nas instituições de ensino, sejam de nível básico ou superior, quanto nos espaços laborais e também familiares. Nos dias atuais, esse procedimento de produção escrita ocorre em meio digital, no Word, online, no Google Docs, ambientes virtuais ou presenciais. Ao menos, até antes da Pandemia do Covid-19, esta última forma de escrita colaborativa (presencial) era uma prática comum no ambiente escolar. Visando ao compartilhamento de conhecimento e ideias, além do êxito na aprendizagem, no ambiente escolar, geralmente o modelo mais comum de escrita colaborativa é aquele em que um escreve e o outro acompanha (no caso das duplas), podendo inclusive haver troca de papeis.



Estudos sobre a relevância de trabalhos colaborativos têm se ampliado e enfatizado a importância dessa prática em sala de aula. Embora considerável parte das pesquisas divulgadas em relação ao assunto tenha se desenvolvido em diferentes contextos de aprendizagem (Wigglesworth; Storch, 2012), há poucas em relação às vantagens da colaboração no trabalho escrito. No entanto, são “bastante comuns investigações sobre escrita colaborativa (ou cooperativa) baseadas em espaços *wiki*, *chats* ou outros suportes que permitem interação na Web” (Felipeto, 2019, p.134).

Tendo em vista esse aspecto, para escrever sobre práticas de escrita colaborativa nos respaldamos em teóricos que tratam diretamente do referido processo no espaço da sala de aula, além daqueles que refletem sobre a colaboração em outros locais de aprendizagem (*wiki*, *chats*), conforme mencionado acima. Segundo Felipeto (2019, p.134), todos eles apresentam o propósito de “analisar as vantagens e/ou desvantagens da escrita em colaboração.” Em se tratando da sala de aula, atividades de escrita colaborativa contribuem para o desenvolvimento do processo interlocutivo, posto que esta ação favorece o aprendizado através da troca de experiência que ocorre entre os participantes desse método de escrita.

Neste capítulo, discorreremos sobre o processo de escrita colaborativa enquanto possibilidade de se pensar num trabalho de composição textual cujo propósito esteja voltado à interação, por meio da qual a aquisição de conhecimento em torno das ações que envolvem o conteúdo



e as particularidades do gênero/texto em fase de criação se realize.

A ESCRITA COLABORATIVA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Geraldi (2001) afirma que, ao aceitar a interação como processo fundante do ensino-aprendizagem, o professor se desloca continuamente de planejamentos rígidos e assim passa a contribuir significativamente com o aluno na prática da produção escrita. Com efeito, vale pensar numa situação didática que inclua a produção textual nos procedimentos de interação e se realize por meio da metodologia de colaboração entre discentes escrevendo em dupla, ambos responsáveis pela construção de um único texto. Assim, a escrita colaborativa difere da escrita individual, em que os discentes escrevem sozinhos e em silêncio.

Gaulmyn (2001) acrescenta que as situações de escrita colaborativa, também chamadas de redação conversacional, são privilegiadas pelo fato de, por meio delas, se observar tanto a escrita nascer da oralidade quanto a oralidade criar a escrita. Tais palavras nos conduzem a Storch (2005) para quem os alunos devem ser encorajados a participar de atividades que promovam a interação e, conseqüentemente, a construção do conhecimento, por meio de pequenos grupos e pares de trabalho. Nestes termos, somos levados a concordar com a referida autora, ao considerarmos a situação interacional instalada entre os



escreventes e de consequente aprendizado que a escrita em colaboração estabelece.

Numa pesquisa realizada por Sánchez (2009), verificou-se que, em situação de escrita colaborativa escolar, quando o sujeito se engaja com um colega na resolução de problemas, além de ter oportunidade para conversar, pode ser mais livre para assumir riscos intelectuais. Essa é mais uma afirmação reveladora da contribuição do método de escrita a dois, que contempla um certo conforto discente durante atividade dessa natureza. Quando a interação acontece entre escreventes que se encontram no mesmo nível de aprendizagem, de certo modo permite-lhes ficar à vontade para propor ideias e revelar conhecimentos acerca do conteúdo explorado. Ademais, adicione-se a essa observação o caráter intersubjetivo da escritura a dois, citado por Calil (2016):

O caráter intersubjetivo da escritura a dois ganha relevo quando um locutor observa diferenças no modo de pensar e de escrever do seu interlocutor. Para “convencer” o outro sobre a necessidade de escrever x ou y, é necessário apresentar argumentos. Estes argumentos podem conter importantes reflexões metalinguísticas e, ao mesmo tempo, explicitar o modo como pensam quando propõem alterações para o que será escrito ou para o que já foi escrito (Calil, 2016, p.550).

Ainda de acordo com Calil (2016), e também com Daiute e Dalton (1992), quando os alunos discordam, examinam seus próprios pensamentos e o de outras pessoas, têm



mais probabilidade de esclarecer, refinar e expandir suas ideias do que quando trabalham sem questionar; havendo ainda a possibilidade de o sujeito desenvolver a compreensão quando trabalha em par.

Desse modo, escrever colaborativamente também significa organizar, compartilhar conceitos e conhecimentos adquiridos, além de refletir e opinar sobre as propostas expostas pelo outro, de forma a contribuir significativamente para a construção textual e, por conseguinte, obter bom desempenho nesse quesito. Como bem diz Felipeto (2019, p.135), “o formato colaborativo favorece uma explicitação dos saberes, já que a interação demanda uma negociação e resolução dos problemas concretos que surgem durante a escrita”. Efetivamente, a escrita colaborativa proporciona uma sucessão de vantagens ao aprendizado, não somente voltado à organização textual, mas também ao tema motivador da composição requisitada aos alunos. Ao mesmo tempo, a produção escrita por duplas de alunos tende a contribuir com a descrição, intenção e definição do gênero textual em construção, pois cada uma dessas etapas vai se desenhando e, por fim, definindo-se mediante a contínua combinação que identifica a escrita de um único texto por dois escreventes.

Isso implica que, no processo de escrita colaborativa, os alunos têm responsabilidade conjunta com a produção textual, o que pode promover um senso de copropriedade e, assim, motivá-los a “contribuir para a tomada de decisão sobre os aspectos da escrita: conteúdo, estrutura e linguagem” (Storch, 2005, p.154). Uma investigação realizada por



Vass (2002) permitiu compreender como o diálogo pode contribuir para o processo da escrita em dupla, e de que forma acontece o envolvimento dos escritores colaboradores, durante conversa, para lidar com a produção escrita realizada em sala de aula por pares de alunos. Partindo dessa observação, é importante que se pense no trabalho com o texto em sala de aula como uma atividade interativa, construída tanto pelas díades formadas quanto a partir das orientações do professor, e assim escrever para reproduzir não apenas um padrão de linguagem, mas também efeitos de sentido (Guedes, 2009).

Partindo do exposto acima, são pertinentes as palavras de Felipeto (2015, p.151) ao afirmarem que, durante a escrita colaborativa, a presença do outro pode suscitar “um processo de reflexão sobre a linguagem”, de forma mais intensa que quando a escrita é realizada individualmente”. Ademais, a autora (2019) assevera que essa prática na sala de aula permite ao professor ter acesso ao que os alunos pensam enquanto escrevem, a partir do diálogo que estes estabelecem entre si. Tal acesso pode se realizar por meio do uso de recursos multimídias que registram todo processo colaborativo da escrita a dois. Além desses recursos, o que os alunos falam enquanto escrevem pode também ser registrado quando acontece mediante o compartilhamento da tela do computador daquele que digita o texto com o/a companheiro/companheira de escrita e o professor.



A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA COLABORATIVA DA ESCRITA NA SALA DE AULA

A importância da colaboração entre colegas, durante o processo de ensino aprendizagem da produção escrita, justifica-se pelo compartilhamento de pontos de vista e, principalmente, de aprendizagem. Daiute et al (1993) dizem tratar-se de uma atividade de interação, cuja importância se dá não somente como ponto focal, mas também por seu papel no apoio ao processo do pensamento.

É importante ressaltar que a dificuldade de produção escrita a dois, bem como a resistência a essa forma de atividade, por exemplo, é ainda bem comum nas escolas brasileiras. Em geral, os professores preferem a escrita individual, solitária, e assim considerada por eles uma prática eficaz ao desenvolvimento da produção individual pelo discente. Esse, de fato, é o procedimento de ensino da produção escrita mais usual nas escolas brasileiras, especialmente nas séries do Ensino Médio, enquanto a escrita em colaboração se enfraquece e continua sem espaço no contexto escolar. A propósito, Zaky (2018) defende que o aprendizado colaborativo pode ser uma maneira de melhorar o pensamento crítico com base na interação e cooperação dos alunos no momento da escrita.

De acordo com o posicionamento de Zaky (2018), são consideráveis os benefícios da escrita colaborativa, uma vez que, durante o processo de construção do texto, os alunos podem, aos poucos, superar dificuldades de aprendizagem ao sentirem-se à vontade para trocar ideias e dirimir dú-



vidas com seus pares. Logo, trata-se de uma atividade que impulsiona os sujeitos nela envolvidos a participarem desse trabalho com interesse, oferecendo-lhes oportunidade tanto de contribuir para o aprendizado do seu par quanto de aprender. Zaky (2018) ressalta que, dentro da aprendizagem colaborativa, os parceiros discutem o *conhecimento prévio*, a experiência anterior e o desenvolvimento de habilidades com recursos determinados que melhor atendam às necessidades de aprendizagem dos participantes.

Segundo Panitz (1996, p.01), o aprendizado colaborativo é “uma filosofia pessoal, não apenas uma sala de aula técnica”, para ele a atividade em grupo leva as pessoas a respeitarem e destacarem habilidades e contribuições dos membros. Com efeito, a escrita colaborativa é o processo e também o produto de uma mesma intenção entre indivíduos que fazem uso dessa atividade. Durante o processo de produção textual, o envolvimento entre membros de um grupo ou pares vai se construindo ao mesmo tempo em que as dúvidas e o desconhecimento, as certezas e o conhecimento vão aparecendo, tanto por parte de um aprendiz quanto do outro.

Dessa forma, a produção escrita constrói-se, efetivamente, por meio da interação. É via argumentos e combinações entre os atores desse processo que a noção de texto enquanto atividade sociocognitiva interacional se faz na prática. Para além disso, ressalta-se a intenção da escrita colaborativa de instigar os participantes à realização de tarefas por meio do compartilhamento de conhecimentos e igualmente de ideias, com a intenção de que os sujeitos



envolvidos nesse processo planejem ações de escrita, bem como passem a debatê-las, além de aprender – com os seus pares – procedimentos e técnicas necessários à construção do texto escrito. Ao escreverem em colaboração, os estudantes ampliam o conhecimento linguístico, gramatical e de ordem textual, tais como a coesão e a coerência, além de proporcionarem e de também receberem estímulo à produção escrita.

Mediante situação de produção textual escrita compartilhada, os estudantes em pares aprendem a ouvir e compartilhar o pensamento e pontos de vista, um do outro, para assim negociarem a melhor forma de escrever atendendo aos propósitos do gênero textual solicitado pelo professor. A escrita em colaboração é ainda um meio pelo qual o estudante tende a desenvolver potencialidades que também o aproximam da produção escrita de outros gêneros, notadamente daqueles mais presentes na sala de aula e também no cotidiano dele.

Essa discussão é ampliada no próximo tópico quando passa a ser tratada a relação entre a genética textual e o processo de produção textual.

A GENÉTICA TEXTUAL E O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA

No caso dos textos escritos em colaboração, a gênese desse material contribui para o aprimoramento do ensino da produção escrita, pois a interação ocasionada pela escrita em parceria torna-se reveladora dos passos progra-



mados e tomados pelos escreventes durante o processo de composição. Sendo assim, a Genética Textual traz o olhar direcionado à escrita em movimento para que desse modo seja possível acompanhar a composição escrita discente e identificar as limitações que os escreventes possam ter com o texto no momento da sua produção.

Em seu estado nascente, o texto configura-se como rascunho, momento em que o escrevente insere no papel as suas ideias acerca do tema motivador da produção escrita, construindo assim um roteiro a ser seguido. Durante esse momento da escrita, o escrevente pode mudar de ideia acerca de alguns pontos que escreveu, fator que o leva à rasura do texto. Essa é uma ação reveladora das rasuras que acontecem durante o procedimento de escrita, de acordo com as intenções do escrevente. Biasi (2010, p.43) considera que o rascunho designa “os documentos relativos à função redacional de textualização” e apresenta aspectos, forma e natureza que dependem da “técnica de trabalho do escritor” e do “processo de escrita que ele escolheu utilizar.” Nesse sentido, também identificamos rascunho durante a conversação que acontece entre escreventes da escrita colaborativa. No momento da escrita a dois, e quando esse procedimento se realiza de forma digitada, é possível registrar o rascunho já durante a prática dessa atividade, isto é, à medida que o texto se constrói.

Ademais, durante o nascer do texto, categorias de análise como a *antecipação*, a *revisão* e a *rasura* vão se tornando evidentes. Por isso, trataremos aqui das três categorias mencionadas, iniciando pela *antecipação*, que



significa informações sobre pretensões e ações futuras que dizem respeito ao texto em gênese. Normalmente, os comentários gerados pelos escreventes durante a escrita a dois *antecipam* elementos discursivos, gramaticais e textuais que comporão os períodos e parágrafos seguintes do texto em criação. Tal procedimento, aliás, “implica que a escrita seja influenciada pelas ações da linguagem e da memória” expondo a experiência que os escreventes têm ou não com os elementos antecipados (Calil, 2017, p. 88). A propósito, trazemos três concepções de antecipação, apresentadas por Coutellec e Weil-Dubuc (2016, p. 15-16), quais sejam:

a) *Antecipação preditiva* – Essa concepção supõe uma forma de antecipação do futuro, determinando o que é, a partir do que se quer ver acontecer.

b) *Antecipação adaptativa* – Procura criar as condições para um futuro sempre aberto. A imprevisibilidade do que pode acontecer é aqui erigida em um princípio de ação para o presente.

c) *Antecipação projetiva* – Busca uma ruptura na linearidade temporal da cronologia. A característica dessa concepção de antecipação é apresentada como um método para imaginar o inimaginável, pensar o impensável e debater o impossível.

Ao pensar no texto escrito, antes e durante o seu processo, o escrevente planeja as etapas dessa construção, que se tornam melhor perceptíveis quando acontecem colaborativamente, por meio da exposição do pensamento mediante a negociação que ocorre durante o trabalho de composição. Podemos dizer então que, ao antecipar



ideias e informações a serem inseridas no texto, o par de escreventes expõe o caminho que pretende tomar durante o percurso da escrita até a sua finalização. Assim, através da predição de cada etapa da composição, eles demonstram conhecimento, e também incertezas, quanto ao tratamento linguístico, gramatical e textual que envolve a construção da escrita para, conseqüentemente, organizá-la de modo mais adequado aos propósitos do gênero em composição.

Além da *antecipação*, a produção do texto escrito também envolve a *revisão*. Embora essa atividade esteja comumente associada à leitura de um texto considerado concluído e, de modo geral, tendo um outro agente (denominado *revisor*) para esse processo, neste trabalho trataremos da *revisão* apenas enquanto procedimento praticado por alunos escreventes em atividade colaborativa do seu próprio texto em fase de criação.

Ao gerenciarem a elaboração do texto escrito, os participantes dessa ação geralmente buscam aperfeiçoá-lo, sempre focando no processo de revisão desse objeto. De acordo com Allal e Chanquoy (2003, p. 1), “a revisão é um componente fundamental do processo de escrita, tão fundamental que para alguns especialistas escrever é em grande parte uma questão de revisão”; nesses termos, a *revisão* torna-se uma atividade intrínseca ao processo de escrita de forma que essa prática, quando realizada por escreventes experientes, torna-se muitas vezes automática, ou seja, eles fazem uso dela sem darem conta disso. Certamente, essa ação espontânea reflete a preocupação e o compromisso dos agentes da escrita com os leitores



dos seus textos, no sentido do temor de que possam não compreender o texto com facilidade.

Importa acrescentar que as operações de *revisão* não ocorrem somente quando pretendemos corrigir o texto, mas também, como ressalta Hayes (2003), quando encontramos algo para dizer ou ainda quando descobrimos um modo melhor de dizer. Na escrita a dois – sobretudo de escreventes experientes – essa forma de *revisão* torna-se mais frequente diante da interação que favorece a troca de experiência e de negociação entre os integrantes desse processo.

Ademais, o movimento de *revisão* também depende do conhecimento prévio que os agentes dessa ação têm da estrutura do texto em processo de escritura, tais como: paragrafação, linguagem adequada, gramática, sintaxe e semântica. Dessa forma, os escreventes acionam os conhecimentos armazenados na memória recente e de longo prazo, passando a utilizá-los em favor da comunicação escrita, seja confirmando, refutando, ou até mesmo substituindo palavras, orações e parágrafos do texto. Com efeito, a *revisão* conduz o escrevente ao diálogo consigo mesmo e com o outro quando ocorre em parceria, para que assim seja possível a comunicação desejada. A bem dizer, os agentes desse processo passam à condição de revisores do próprio texto, e a *revisão*, uma espécie de “controle de qualidade da produção escrita” (Spinillo, 2015, p. 2).

Além da *revisão*, nos procedimentos de escrita podemos também verificar a *rasura*, cuja visibilidade não se constata na obra publicada, “sua identificação opera-se *a posteriori*”, somente depois de inscrita na folha é que



ela pode ser vista e lida (Calil, 2011, p. 4111). Estas duas categorias de análise do texto em gênese (revisão e rasura) tornam-se praticamente uma só, isso porque a *rasura* geralmente ocorre mediante a *revisão* realizada no texto. A seguir, apresentamos os tipos de rasura, segundo a classificação atribuída por Biasi (2010, p. 72 - 75):

a) *Rasura de supressão* – É utilizada para eliminar (sem substituir) definitivamente um segmento escrito.

b) *Rasura de substituição* – Anula um segmento previamente escrito para substituí-lo por outro. Se o segmento substitutivo for nulo, a rasura de substituição torna-se rasura de supressão e se esse segmento for (exata ou aproximadamente) igual ao segmento riscado, tem-se uma substituição lugar por lugar. E ainda se o segmento substitutivo for mais curto que o segmento riscado, poderemos ter um caso de substituição por elipse. Por fim, se o segmento substitutivo for mais desenvolvido que o segmento riscado, poderemos reconhecer um caso de substituição por acréscimo.

c) *Rasura de deslocamento ou de transferência* – Esse modelo de rasura encontra-se no detalhe de uma formulação ou de uma frase, limitando-se por vezes a figuras de arrumação ou de permutação pontuais de palavras ou sintagmas. Pode ainda conter sinais de referências específicos (quadro, seta, traço de junção entre o segmento a ser deslocado e o seu ponto de reinserção). A rasura de transferência pode ser reduzida a uma *rasura de supressão*, pois o segmento deslocado é efetivamente deslocado do seu contexto, e muitas vezes por um risco. Mas é também uma espécie peculiar de *rasura de substituição*, uma vez que o risco é seguido de



fato por um acréscimo: no lugar de o segmento substitutivo ser diferente do segmento inicial e recolocado no mesmo lugar, ele é mais ou menos idêntico ao segmento inicial e recolocado em um lugar diferente.

d) *Rasura de suspensão* - O ato de rasurar um segmento escrito para substituí-lo ou transferi-lo é uma decisão que pode ser aplicada em momentos muito diversos (logo após a redação desse segmento, no decorrer de uma releitura próxima, ou muito mais tarde), e que pode conseqüentemente introduzir na gênese toda espécie de deslocamentos temporais, essenciais de/a serem medidos. Mas, em geral, quando a decisão de rasurar é tomada, ela é executada de imediato e traduz-se por um traço operacional. Contudo, pode acontecer de o *scriptor*, avaliando seriamente a modificação de um segmento, preferir adiar sua decisão de corrigir, ele é muitas vezes forçado a esse período de espera pela cronologia de seu trabalho e pela própria lógica da gênese. Em se tratando de transferir um trecho já escrito para o setor do prototexto que ainda não foi redigido, será preciso chegar a esse setor para realizar a inserção. Durante essa espera, o escritor poderá desejar, provisoriamente, marcar com um traço os limites do fragmento a ser transferido para indicar que este trecho está destinado a desaparecer de seu contexto inicial.

e) *Rasura de utilização* - Em princípio, o risco tem função eliminatória quando não é acompanhado de nenhum acréscimo substitutivo ou indicação de transferência. Contudo, os manuscritos mostram que para atualização do seu trabalho numerosos escritores atribuem ao risco também um valor de instrumento de gestão que não é di-



retamente identificável como uma rasura de supressão, tratando-se, portanto, da *rasura de utilização*.

Quando nos referimos à situação de *rasura* numa prática de escritura que se processa em colaboração, falamos de rasura oral, que ocorre por meio do diálogo entre dois escreventes de um mesmo texto. Neste caso, podemos identificar essa forma de rasura mediante o reflexo e retorno dos escreventes sobre algo já dito/escrito. Assim, palavras, frases e até mesmo o período podem, por exemplo, ser rasurados mediante a inclusão de termos negativos (*não*) e adversativos (*mas*), seguidos ou não de uma palavra ou de uma expressão substitutivas, que podem aparecer seguidas ou não de acréscimos (rasuras de supressão e de substituição). Entendemos a *rasura* como uma situação de natureza reveladora não somente do conhecimento de quem atua na criação textual, mas também das dúvidas geradas no movimento da escrita. Nesse sentido, a *rasura* torna-se importante componente para análise da criação textual, por meio dela poderemos compreender, conforme atestam Pino e Zular (2007), a articulação discursiva que nasce ao longo da composição textual.

Diante disso, as marcas de *rasura* que se apresentam no discurso oral tornam-se relevantes para que, enquanto analistas da gênese do texto escrito, possamos melhor compreender as funções e utilidades dessa categoria de análise genética.



ELEMENTOS METALINGUÍSTICOS NA ESCRITA COLABORATIVA

Escrever é um processo que exige esforço e concentração, se levarmos em conta o nível de conhecimento e compreensão que o sujeito-autor tem da língua que lhe serve de instrumento para essa prática. Assim, o aprendizado adquirido durante as aulas de gramática, e por outros meios, que abordam aspectos que envolvem a escrita da língua materna e também estrangeira é ativado no momento da construção textual devido, segundo Gombert (1993), ao movimento da escrita que mobiliza aspectos do conhecimento metalinguístico, os quais não são acionados por ocasião do discurso espontâneo. Desse modo, a consciência metalinguística, geralmente adquirida durante o processo de ensino-aprendizagem, evidencia-se no momento da escrita, quando a língua é manipulada intencionalmente, ou seja, quando é tratada como objeto de pensamento (Mota, 2009).

Conforme explica Gombert (1996, p. 1), o adjetivo *metalinguístico*, que deriva do substantivo *metalingua*, assim qualifica os usos da língua para se referir a si mesma; já os psicolinguistas cognitivistas veem as atividades metalinguísticas como um subdomínio da metacognição, voltada à língua e ao seu uso, incluindo as atividades de reflexão sobre a linguagem e de “controle consciente e planejamento intencional pelo sujeito de seus próprios processos de tratamento linguístico” (Gombert, 1996, p. 1), seja na compreensão, seja na produção. Noutros termos, o interes-



se do linguista está na participação da metalinguagem na linguagem, e o do psicolinguista está “nas especificidades da metalinguística no metacognitivo” (Gombert, 1996, p.1).

Quanto à metalinguagem, esta se revela no momento da composição escrita mediante os questionamentos do escrevente sobre a melhor forma de inserir as próprias ideias no papel. Isso geralmente acontece quando a dúvida paira na construção linguística adequada ao gênero em formação e ao propósito da comunicação, instituindo-se, portanto, num monitoramento da linguagem, devido à atividade metalinguística ser intrínseca ao sistema de comunicação humano, como atestam Camps et al (1999). Aliás, as ações que envolvem metalinguagem são mais frequentes nas atividades de escrita colaborativa e em menor grau quando o processo de escritura se dá de modo solitário, se considerarmos para isso que o primeiro modelo de escrita textual mencionado (colaborativo) leva os participantes a um questionamento recíproco sobre a melhor forma de organizar a linguagem no texto. Esse passo envolve vários aspectos: linguísticos, gramaticais, sintáticos e textuais. Já na operação de escrita individual, os mesmos questionamentos constituem-se num monólogo, se considerarmos essa uma prática na qual o escrevente só pode contar com ele mesmo. A bem da verdade, em ambos os casos (escrita colaborativa e escrita individual), a metalinguagem encontra-se intrínseca ao processo de produção textual, que inclui a posição das frases no texto, a construção do pensamento, a forma de dizer, o uso adequado da pontuação, as unidades sintáticas e os sintagmas nominais.



No processo de composição interativa, ressaltamos a atividade realizada por pares pelo fato de acreditarmos que assim a comunicação entre escreventes se desenvolve melhor e, por conseguinte, conduz à escrita que atende às intenções comunicativas do gênero pretendido, colaborando na mesma medida para o aprendizado discente. Este método de composição favorece o planejamento do texto, além de tornar os alunos, de certo modo, confiantes no produto, que é o próprio texto. Neste contexto, conforme mencionamos, entram os questionamentos sobre os aspectos da linguagem, inerentes ao texto em construção, os quais têm na metalinguagem o caminho para aperfeiçoar a organização textual, uma vez que tanto as dúvidas quanto os conhecimentos relacionados ao modo de operar a língua escrita são compartilhados entre pares, podendo então levar a efeito a consciência metalinguística dos estudantes. A respeito, Camps et al (1999, p.103) salientam a riqueza e a complexidade da atividade metalinguística dos discentes e, igualmente, sobre o quanto elas se relacionam com os aspectos que “caracterizam os contextos de composição na escola”. Nesse sentido, e diante do que foi dito até o momento, vemos na metalinguagem um meio para o refinamento do texto.

Além disso, a atitude reflexiva em relação ao modo como cada gênero textual utiliza uma linguagem própria, e igualmente sobre a organização dessa linguagem no texto, revela a conscientização dos escreventes de que as formas de comunicação se organizam por meio de regras que lhes são apropriadas. Assim, em se tratando da comunicação



escrita, os elementos constituintes da metalinguagem, a exemplo dos componentes textuais (coesão, coerência e conexão) e gramaticais (fonologia, morfologia e sintaxe) são revistos e compreendidos à proporção que as palavras passam por desdobramentos, mediante as intenções dos escreventes durante o procedimento de redação colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição da escrita colaborativa para a prática da produção textual é pertinente ao estudo do texto na sala de aula, uma vez que durante a interação entre os escreventes ocorre um bom compartilhamento de conhecimentos e saberes coletivos à habilidade da produção escrita.

Conforme já mencionado ao longo deste trabalho, durante a atividade de escrita a dois a interação entre os escreventes suscita reflexões sobre o processo de escrita, envolvendo categorias como a *antecipação*, a *revisão*, a *rasura* e a *metalinguagem*. Nesta última, trazendo à tona conhecimentos metalinguísticos, que visam a “mecanismos de coesão, adequação textual e correção normativa” (Felipeto, 2019, p.135).

Desse modo, a reflexão dos aspectos que envolvem o uso da língua durante atividades de composição escrita é o indício de que os estudantes estão acionando habilidades de interação através de um canal que requer tanto do emissor quanto dos seus receptores conhecimentos acerca de aspectos gramaticais da língua e da adequação do emprego destes à comunicação intencionada. Assim, a conscienci-



zação do sujeito acerca do seu conhecimento declarativo da linguagem (Gombert, 1993) acontece de fato durante o procedimento de escritura, notadamente quando essa atividade é colaborativa, pois estimula os escreventes a buscarem na memória conceitos e conhecimentos voltados ao tema em elaboração e conseqüentemente discutirem sobre o que é adequado ou não à composição.

REFERÊNCIAS

ALLAL, Linda; CHANQUOY, Lucile. Revisão revisitada. In: ALLAL, Linda; CHANQUOY, Luciele; LARGY, Pierre (Orgs.). **Revisão: Processos cognitivos instrucionais**. Estudos por escrito, v. 13, 2003.

BIASI, Pierre-Marc. **A genética dos textos**. Trad. Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

CALIL, Eduardo. **Rasura oral no diálogo**: Fenômeno co-enunciativo em processos de escrita a dois. XVI Congresso Internacional de la ALFAL, Alcalá, 2011.

CALIL, Eduardo. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: Estudos sobre comentários semânticos feitos por uma diáde de alunas de 7 anos de idade. **Alfa**, São Paulo, v. 60, n. 3, p. 531-555, 2016.

CALIL, Eduardo; PEREIRA, Luísa Álvares. Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando e como acontecem. **Alfa**, São Paulo, v.62. n.1, p. 91-123, 2018. <http://doi.org/10.1590/1981-5794-1804-5>.



CAMPS, Anna et al. **Atividade metalinguística**: a ligação entre escrever e aprender a escrever. Universitat Autònoma de Barcelona, 1999, p. 103-124.

COUTELLEC, Léo; WEIL-DUBUC, Paul-Loup. Les figures de l'anticipation. **ERES, Revue Française d' éthique appliquée**, n. 2, p. 14-18, 2016.

DAIUTE, Colette; DALTON, Bridget. Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? In: **Educational Research and Development Center Program**. April, 1992.

DAIUTE, Colette et al. Young Authors' Interactions with Peers and a Teacher: Toward a Developmentally Sensitive Sociocultural Literacy Theory. **New Directions For Child Development**, n. 61, 1993. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/229553516>. Acesso em: 12.fev.2020.

FELIPETO, Sônia Cristina Simões. **A rasura oral como representação do heterogêneo em processos de escrita colaborativa**: análise de incidências. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; MAIOR, Rita Souto (Org.). **Sala de aula e questões contemporâneas**. Maceió: Edufal, 2015.

FELIPETO, Sônia Cristina Simões. Escrita Colaborativa e Individual em Sala de Aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. **Alfa**, São Paulo, v. 63, n.1, p. 133-152, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1981-5794-1904-6>. Acesso em: 15.ago.2019.

GAULMYN, Marie-Madeleine. Recherche lyonnaise sur la rédaction conversationnelle. In: GAULMYN, Marie-Madeleine; BOUCHARD, Robert; RABATEL, Alain (Org.). **Le Processus rédactionnel**: Écrire à plusieurs. @ L'Harmattan, 2001.



GERALDI, João Wanderlei. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos**. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMBERT, Jean Emile. Metacognition, metalanguage and Metapragmatics. **International Journal of Psychology**, v.28, n.5, p.571-580, 1993. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00207599308246942>. Acesso em: 09.mar.2021.

GOMBERT, Jean Emile. **Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue**. Éditeur. Association Enrages. Édition imprimée, 1996.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.

MOTA, Márcia da. Desenvolvimento Metalinguístico. In. MOTA, Márcia da. (Org.) **Desenvolvimento Metalinguístico: Questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PANITZ, Ted. **A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning**. London Metropolitan University, 1996. Disponível em: http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf

PINO, Cláudia Amigo; ZULAR, Roberto. **Escrever sobre escrever: Uma introdução crítica à crítica genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SÁNCHEZ, Alfonso Bustos. Escritura Colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría. **RIED**, v. 12: 2, p. 33-55, 2009. I.S.S.N.: 1138-2783. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/46246757>. Acesso em: 24.jan.2020.



SPINILLO, Alina Galvão. A revisão textual feita individualmente e em colaboração: Há diferenças? **Revista Prolíngua**, v.10, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/27601/14840>. Acesso em: 20.fev.2022.


STORCH, Neomy. **Collaborative writing**: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153-173, 2005. Available online at. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em 15. jan. 2019.

VASS, Eva. Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom. **Journal of Computer Assisted Learning**, 18, 102-110, 2002. Disponível em: <https://www.academia.edu/8611654/>. Acesso em 15.dez.2018.

WIGGLESWORTH, Gillian; STORCH, Neomy. What role for collaboration in writing and writing feedback. **Journal of Second Language Writing**, [S.l.], v. 21, n.4, p.364-374, 2012.

ZAKY, Hany. Collaborative Writing as a Method to Spur Transformational Learning in Adult Education Classes. **Journal of Education and Human Development March** 2018, Vol. 7, No. 1, p. 47-58 ISSN: 2334-296X (Print), 2334-2978 (Online). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326156623>. Acesso em: 19.fev.2020.





4. O ENSINO DA LEITURA E OS APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA NEUROCIÊNCIA DA LEITURA

Maria Inez Matoso Silveira

<https://orcid.org/0000-0002-2776-150X>

mimatoso@oul.com.br

Maria Silma Lima de Brito

<https://orcid.org/0000-0002-9298-5286>

mariasilma95@gmail.com



A aprendizagem da leitura no Brasil tem apresentado, há anos, índices preocupantes nas avaliações nacionais e internacionais de leitura. Esses resultados mostram que, em sua maioria, os estudantes brasileiros que estão terminando o ciclo de alfabetização apresentando grandes dificuldades em desenvolver uma leitura minimamente fluente nos anos subsequentes. Diante desse problema, não podemos restringir as causas desse panorama de fracasso na educação básica apenas à instituição escolar.

Vários fatores intervenientes estão imbricados neste processo, dentre os quais, podemos considerar: as condições sociais desiguais no nosso país e em específico em nosso estado, as deficiências na formação do professor, as

dificuldades nas definições metodológicas do ensino por parte da escola e do professor e, finalmente a Pandemia, durante a qual muitos estudantes ficaram sem acesso à escola; e por fim, porém não menos importante, a forte resistência de boa parte da elite intelectual da educação brasileira em fundamentar os estudos teóricos da lectoescritura nas ciências cognitivas e as referências sobre a alfabetização nas recentes descobertas da neurociência da leitura.

Com efeito, essas ciências, por meio de seus pesquisadores, vêm demonstrando empiricamente a importância de se compreender a neurobiologia da aprendizagem humana para, assim, repensar não só as práticas em sala de aula, como também entender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes quando se deparam com a aprendizagem da língua escrita, ou seja, durante a alfabetização e nos primeiros passos para se tornarem leitores. Assim sendo, a compreensão dos processos neurobiológicos envolvidos na aprendizagem da leitura é essencial para o desenvolvimento de práticas educacionais mais eficazes.

Neste artigo, abordamos os fundamentos teóricos para o ensino da leitura com base nos estudos recentes da Neurociência da Leitura. Essa habilidade, enquanto processo cognitivo, envolve múltiplos níveis de processamento mental, e essa compreensão contribui para práticas pedagógicas mais eficazes. O artigo está dividido em dois tópicos principais: Os modelos cognitivos da leitura e a decodificação e compreensão; esses tópicos, analisados por meio de uma visão integrada dos processamentos de leitura.



A NEUROCIÊNCIA DA LEITURA

Desde a década de 1970, o aumento de pesquisas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita contribuiu para o que hoje chamamos de “Ciência da Leitura” esta área se refere a um conjunto sólido de evidências científicas que esclarecem não só como as pessoas aprendem a ler e a escrever, mas também quais abordagens pedagógicas são mais eficazes para o ensino dessas habilidades. A Ciência da Leitura fundamenta-se em métodos e teorias que derivam de áreas como a Psicologia Cognitiva e a Neurociência Cognitiva. A Psicologia Cognitiva investiga processos psicológicos relacionados à aquisição de conhecimentos, como atenção, memória e linguagem (Maluf, 2015; Maluf & Cardoso-Martins, 2013; Rayner et al., 2001). Já a Neurociência Cognitiva focaliza os substratos neuronais que sustentam esses processos cognitivos, com uma abordagem interdisciplinar (Dehaene, 2012; Hruby et al., 2011; Maluf & Sargiani, 2013).

No Brasil, como já mostrado, os dados das avaliações educacionais nacionais e internacionais indicam uma situação preocupante, na qual muitos estudantes completam o ciclo de alfabetização sem alcançar a fluência leitora necessária. Esse cenário não pode ser atribuído apenas à atuação das escolas e dos professores, pois fatores como desigualdades sociais, fragilidades na formação docente e falhas na definição metodológica do ensino também influenciam os resultados. Além disso, destaca-se a resistência de parte da elite intelectual em integrar os avanços



das ciências cognitivas e da neurociência no campo da alfabetização, o que limita o impacto de práticas pedagógicas baseadas em evidências.

A neurociência, especialmente a neurociência da leitura, tem oferecido contribuições sobre os processos neurobiológicos envolvidos na aprendizagem da leitura, desde a alfabetização até o desenvolvimento de leitores proficientes. O cérebro humano, ao se deparar com a leitura, precisa adaptar-se a essa função relativamente nova na história evolutiva da humanidade, que exige uma coordenação complexa entre áreas cerebrais responsáveis pela decodificação de símbolos visuais (grafemas) e sua transformação em sons (fonemas) e significados.

Entre as principais contribuições da neurociência da leitura está a compreensão de que a alfabetização não é um processo natural, como a aquisição da linguagem oral, mas sim uma habilidade que precisa ser cuidadosa e explicitamente ensinada. Para essa aprendizagem, é necessário ativar e integrar áreas específicas do cérebro, como o giro fusiforme (reconhecimento de palavras), o lobo temporal (processamento auditivo) e o córtex pré-frontal (processos cognitivos superiores). Essa integração é fundamental para a fluência e compreensão leitora.

Assim sendo, a neurociência da leitura tem identificado que crianças em fase de alfabetização se beneficiam de práticas pedagógicas que envolvem tanto a consciência fonológica quanto o reconhecimento visual de palavras. As evidências sugerem que uma abordagem equilibrada, que combine a instrução com o método fonético e a exposição



frequente à leitura, pode ser mais eficaz do que metodologias unilaterais e essa orientação deve ser dada aos professores.

Como afirmam Silveira e Oliveira (2015, p.31), todos nós, “profissionais da palavra”, professores, educadores e estudiosos comprometidos com o ensino, deveríamos ter o conhecimento necessário para entender os vários aspectos envolvidos na aprendizagem da lectoescrita. A bem da verdade, o processamento da leitura deve ser considerado uma atividade cognitiva complexa, individual, e social, pois a interação se dá entre o leitor, autor e o texto, o que lhe exige uma realização simultânea de muitas tarefas e processos cognitivos, sejam eles conscientes ou inconscientes.

Conforme Gabriel e Scherer (2007, p.3), foi nos anos 1990, que eclodiu a “década do cérebro” e esse momento foi marcado por uma crescente preocupação com os estudos sobre a cognição humana e sua relação com a linguagem. As autoras acrescentam ainda que essas pesquisas se amparam, sobretudo, nas técnicas de neuroimagem, que começaram a se solidificar e a se especializar nesse período.

A ressonância magnética funcional (fMRI, como é conhecida em inglês), a tomografia por emissão de pósitron (PET, sigla em inglês), a magnetoencefalografia (MEG), a eletroencefalografia (EEG) com seus potenciais relacionados a eventos (ERP, em inglês), a espectrografia de infra-vermelho próximo (fNIRS), dentre outras técnicas. O potencial dessas técnicas para decifrar a localização e a função de cada área cerebral envolvida na compreensão e



na produção de linguagem começou a ser investigado (Gabriel; Scherer, 2007, p. 3).

Assim, as pesquisas por neuroimagem possibilitaram uma melhor compreensão de como o cérebro humano funciona no momento da leitura. Convém sublinhar que a aprendizagem da leitura e da escrita não é algo que acontece naturalmente no cérebro humano, ou seja, essa habilidade é um produto cultural; aliás, “para aprender a ler, não basta que o aluno seja inserido num contexto que faz uso da leitura e da escrita, pois essa habilidade não se aprende apenas por imersão”, como destacam Silveira e Oliveira (2015, p.46).

As implicações pedagógicas dessas descobertas são profundas. Primeiro, elas reforçam a importância de se levar em conta a diversidade cognitiva dos alunos, oferecendo práticas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem. Segundo elas, indicam que a formação docente deve incluir conhecimentos básicos sobre neurociência da leitura para que os professores possam entender melhor as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, especialmente aqueles com transtornos de aprendizagem, como a dislexia, entre outros.

Por fim, as políticas públicas devem se alinhar às evidências científicas, promovendo propostas de alfabetização que incorporem os princípios da neurociência da leitura. Portanto, um olhar mais atento e fundamentado nas ciências cognitivas e nas recentes descobertas da neurociência é imprescindível para renovar a pedagogia da leitura e ajudar a reverter os índices alarmantes de analfabetismo

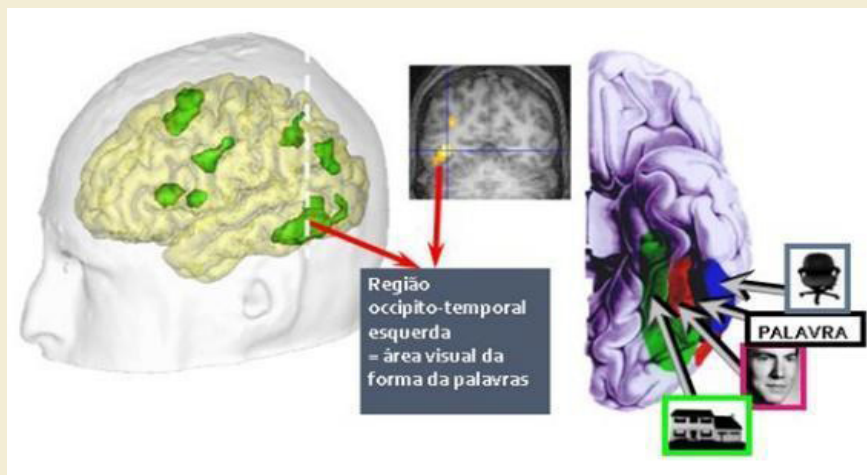


(fora e dentro da escola⁴e assegurar que todos os estudantes brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade.

Sendo assim, o ensino da leitura deve se basear numa compreensão razoável dos processos neurobiológicos, pois, dessa forma, possivelmente, se desenvolverão estratégias educacionais mais eficazes e equitativas. A resistência à referida abordagem apenas perpetua os desafios já enfrentados pela educação básica no Brasil. Para os estudos da leitura, algumas linhas teóricas são fundamentais. As recentes descobertas científicas da neurociência nos últimos anos, que apontam para um entendimento dos processos envolvidos na alfabetização, pretendendo explicar como acontece a reciclagem dos neurônios numa região chamada *occipital-temporal ventral esquerda* (Dehaene, 2012, p.77), responsável pelo reconhecimento dos “traços invariantes que diferenciam as letras entre si, e para o das letras e dos grafemas associados aos fonemas, com a função de distinguir significados”. (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 41 como o exposto na imagem da Figura 2:



4 Além do chamado analfabetismo funcional, há que se admitir que também existe um analfabetismo dentro da escola – crianças e adolescentes que chegam à sexta série sem saber ler. (<https://undime.org.br/noticia/analfabetismo-dentro-da-escola>).

Figura 2

Fonte: (Dehaene 2012, p. 86-89)

Nesta região, (a occipital-temporal ventral esquerda, aponta Dehaene (2012, p. 88), há detectores especializados para objetos, palavras escritas e rostos. Essa ordenação é igual em todas as pessoas; entretanto, em suas pesquisas, ele constatou que, nas pessoas que não sabem ler, a parte de reconhecimento visual das palavras não é ativada durante a aplicação da neuroimagem funcional por ressonância magnética. O neurocientista destaca ainda que, independentemente do sistema de escrita, todos acionam a mesma região para ler.

Essas descobertas do processamento cerebral no momento da leitura só são possíveis graças à contribuição da imagem por ressonância magnética (IRM), à eletroencefalografia (EEG) e à magneto-encefalografia (MEG), que



possibilitaram rastrear como o cérebro trabalha durante o ato de ler.

Os estudos são descritos pelo neurocientista Stanislas Dehaene, em sua obra – *Os Neurônios da Leitura* –, que teve como tradutora no Brasil a psicolinguista Profa. Leonor Scliar-Cabral, da Universidade Federal de Santa Catarina. Na referida obra, (Dehaene, 2012), o neurocientista esmiúça o processamento cerebral da leitura, o qual ocorre numa região exata, a já citada região *occipital-temporal ventral esquerda*, descrevendo detalhadamente o processo aparentemente *mágico* que ocorre desde a captação de *manchas no papel* até a busca do significado das palavras e, finalmente, o sentido do texto.

No que concerne ao funcionamento do cérebro no processo de aquisição da leitura, o neurocientista Dehaene esclarece:

Tudo começa na retina. Ao entrar nela, a palavra desfaz-se em mil fragmentos: cada porção de imagem da página é reconhecida por um fotorreceptor distinto. Toda dificuldade consiste, em seguida, em reunir os fragmentos a fim de decodificar as letras sob processo, a ordem na qual são apresentadas, e a palavra em questão (Dehaene, 2012, p. 26).

Conforme verificado, a leitura é um processo cognitivo bem complexo que envolve vários mecanismos, sendo o sentido da visão de suma importância, pois “promove a percepção e a discriminação da informação visual; essa



informação é processada muito rapidamente através da discriminação de traços, levando ao reconhecimento instantâneo de letras e de palavras, além de outros símbolos e convenções da língua escrita (Silveira; Oliveira, 2015, p. 35).

Nesse sentido, perceber a importância e o papel da visão é indispensável aos estudiosos da aprendizagem da leitura. Como salienta Scliar-Cabral (2013, p.79), “o sistema visual das letras é diferente de outros sistemas por configuração, ou seja, o reconhecimento de rostos, de casas e de artefatos”. A autora afirma também que “a linguagem verbal apresenta uma arquitetura, pela qual suas unidades são articuladas em diferentes níveis, que correspondem a circuitos cerebrais, nos quais os neurônios se especializam para determinadas funções” (Scliar-Cabral, 2013, p. 62-3).

A psicóloga brasileira, Leonor Scliar-Cabral, desenvolveu uma proposta de ensino que é fundamentada nos estudos da neurociência da leitura e das evidências científicas de como o cérebro humano aprende a ler, com o objetivo de melhorar os resultados do processo de alfabetização e a formação dos professores alfabetizadores. O Sistema Scliar de Alfabetização, já foi aplicado em vários estados no Brasil, e vem contribuindo para melhoria da alfabetização conforme as experiências no estado de Sergipe (Lagarto) e em Alagoas (São José da Laje).

No tocante à formação do professor alfabetizador pelo Sistema Scliar de Alfabetização, os participantes têm acesso aos mais recentes avanços da neurociência e da psicolinguística da leitura, cujos teóricos mapearam as



principais dificuldades encontradas pelo aprendiz durante o processo de alfabetização.

Diante do exposto, percebe-se que os procedimentos pedagógicos para uma alfabetização possível e eficaz dependem de um embasamento teórico que vislumbre possíveis soluções para os problemas de ensino-aprendizagem, envolvendo explicitamente a relação entre os processos de alfabetização.

DECODIFICAÇÃO E COMPREENSÃO

A compreensão leitora pressupõe a automatização de alguns processos, dentre eles a decodificação. Em vista disso, há de se reconhecer que todo bom leitor é também um bom decodificador. A falta da automatização da decodificação consiste num dos problemas do analfabetismo funcional como apontam as pesquisas de Morais, Leite e Kolinsky (2014). Embora a decodificação seja uma etapa inicial da leitura, sem ela o leitor não teria acesso ao código e não existiria a leitura. Diante disso, Silveira e Oliveira (2015) defendem que

A eficácia da decodificação deve culminar no domínio e na crescente familiarização do leitor com os traços e padrões do código escrito (letras, palavras, sinais) que leva o indivíduo a estrategicamente **automatizar** de forma eficaz o processo de decodificação. Assim, grande parte do esforço do cérebro passa a ser aliviado; é como se houvesse um piloto automático para dar



conta dessa parte. Por conseguinte, livre do trabalho pesado da decodificação, o córtex cerebral pode cuidar de outro processo mais elaborado e mais nobre - a compreensão (Silveira; Oliveira, 2015, p. 37, Grifo da autora).

Isso posto, automatizar a decodificação pode contribuir para uma leitura rápida, pois a sua realização consciente levará o estudante a processar mecanismos mais elaborados culminando na compreensão leitora; a autora ainda acrescenta que a capacidade de ler palavras conhecidas e novas de maneira rápida e sem esforço depende da habilidade do leitor em processar a composição grafêmica das palavras (a decodificação), fazendo a conversão de uma sequência grafêmica numa sequência fonêmica que compõe uma imagem fonológica reconhecível (a alfabetização). Esses conhecimentos devem estar armazenados no léxico fonológico ou memória fonológica do leitor, o que o torna capaz de realizar uma leitura proficiente (Silveira; Oliveira, 2015, p. 54).

Como o exposto, a decodificação deve ser desenvolvida nas primeiras etapas de aprendizagem da leitura e este processamento precisa ser automatizado para, assim, viabilizar o desenvolvimento da compreensão leitora, principalmente ao longo das etapas de escolarização.

Compreendemos que a automatização da decodificação se configura como uma etapa essencial para o reconhecimento rápido de palavras, e como consequência, o desenvolvimento de uma boa compreensão nos anos pos-



teriores. Entretanto, embora pareça um processo simples, o seu desenvolvimento pode favorecer o amadurecimento do leitor, ou seja, quando o leitor ultrapassar a barreira da decodificação, poderá partir para outros processamentos essenciais como a inferência, o que equivale a dizer que a leitura não se efetiva sem compreensão. Assim, os processos específicos da leitura não são os da compreensão, mas os que levam a ela. Nessa direção, o reconhecimento automático do léxico terá de passar inicialmente pela decodificação da leitura da palavra, pois somente assim a automatização se efetivará, como afirma Morais,

a decodificação grafofonológica da palavra escrita demanda do leitor desenvolver alguns processos como, primeiramente, a decomposição da palavra escrita numa sequência de grafemas; num segundo momento, o emparelhamento destes com os fonemas correspondentes; e por fim, a integração ou fusão dos fonemas sucessivos de cada sílaba de maneira a obter a pronúncia da palavra (Morais, 2013, p. 44)

No panorama atual, tem-se observado uma forte preocupação em desenvolver no aluno habilidades de decodificação, justificando que essa preocupação é legítima, pois está ancorada em estudos empíricos oriundos de várias investigações de caráter internacional há cerca de três décadas. Essas pesquisas concluem que para progredir na leitura, sobretudo na decodificação, que é a base para compreensão leitora posterior, o aprendiz precisa alcançar certo nível de consciência fonológica; contudo, a aquisição



da leitura é capaz de gerar níveis mais elaborados de consciência fonológica que, por sua vez, beneficiam a leitura (Spinillo, 2013, p. 138).

Como visto, a pesquisadora defende que a decodificação é a base para uma leitura fluente que levará à compreensão do texto, ou seja, a primeira configura-se como um pré-requisito para a segunda. Dito isso, o aluno precisa dominar a decodificação para atingir o sentido semântico do texto. Assim, como já exposto, essa habilidade demanda um conjunto de capacidades e habilidades, dentre elas, uma desponta como essencial, o reconhecimento da palavra escrita que, após realizada, culmina na compreensão. Para tal, na aprendizagem da leitura, estruturas cerebrais precisam ser recicladas, ou seja, elas devem assumir a função que está sendo adquirida no momento da aprendizagem. “No caso da habilidade de identificação das palavras escritas, trata-se de uma região do córtex occipital-temporal no hemisfério esquerdo” (Morais; Leite; Kolinsky, 2013, p. 39).

Nesta direção, um ensino explícito do código alfabético contribui para o sucesso do processo de decodificação, como apontam os estudos recentes, pois compreendemos que a decodificação é uma condição necessária para a aprendizagem da leitura. Como afirma Maluf (2013, p.51), “A decodificação envolve o uso do conhecimento das relações grafema-fonema para identificar que som corresponde a cada letra”. A autora acrescenta ainda que decodificar envolve o uso do conhecimento de “padrões ortográficos que aglutinados geram pronúncias”.



Conforme vimos, a leitura é uma atividade complexa e todos os profissionais envolvidos no ensino dessa habilidade precisam ter conhecimentos das possibilidades e dificuldades existentes, para assim buscar maneiras diferentes de envolver a leitura e certamente contribuir para compreensão leitora dos estudantes. Ter em mente, portanto, que o reconhecimento das letras e os valores atribuídos aos grafemas para reconhecer a palavra escrita (decodificação), embora necessário, é apenas um passo no processo de leitura, cujo objetivo é chegar à compreensão e interpretação do texto e, conseqüentemente, à internalização dos conteúdos para ampliação e aprofundamento dos conhecimentos.

Por fim, é importante salientar que a etapa da decodificação é de suma importância para todos os leitores, principalmente nos anos iniciais de alfabetização. Noutras palavras, a eficácia da decodificação deve culminar no domínio consciente do código escrito (fonemas, grafemas) pelo leitor, o que certamente levará o aluno a, estrategicamente, automatizar a leitura. Logo que isso ocorre, a criança que venceu a batalha de se alfabetizar pode se tornar um leitor fluente, sentindo gosto pela leitura e descobrindo os universos proporcionados pelo texto escrito. O leitor não tropeçará diante de grafemas cujos valores não internalizaram, impedindo-o de fazer uma leitura fluente e, assim, de construir o sentido de uma frase e, conseqüentemente, do texto. (Scliar-Cabral, 2013, p.129).

Nessa direção, como visto nas seções anteriores, o objetivo final da leitura é a compreensão. Assim, acrescen-



tam Silveira e Oliveira (2015), “ler é buscar sentidos diante da informação visual e não apenas a simples decodificação grafofônica das palavras isoladas” (2015, p. 37). No entanto, como já mencionado, a decodificação é basilar no processo de alfabetização, pois,

Ler implica um sistema mental de tratamento da informação escrita, isto é, um conjunto complexo de operações de transformações em outras representações. Essas operações fazem com que a representação de entrada – o sinal gráfico – seja convertido, no fim desse processo incrivelmente rápido em representações da sua pronúncia e do significado (Morais, 2013, p.11).

Dessa maneira, ler é atribuir significados aos sinais gráficos, ou seja, para compreender o texto é preciso aplicar as representações de fala que absorvemos do texto por meio de um conjunto de conhecimentos variados e de capacidades (habilidades) tais como:

- Manter a atenção no que lemos;
- Recuperar conhecimentos prévios;
- Manter as informações já obtidas, em uma memória ativa, chamada memória de trabalho, porque, se necessário as repetimos na mente para reutilização imediata;
- Relacionar informações que estão em frases diferentes para extrair delas um sentido que pode não estar explícito no texto (Morais, 2013, p.13).



Estas capacidades contribuem para extrairmos o sentido do texto; porém, compreender demanda inúmeras outras habilidades, pois o ato de compreender envolve processos cognitivos e metacognitivos. Nesse sentido, Silveira e Oliveira (2015, p. 51) ressaltam que o ato de ler e compreender um texto escrito envolve, dentre outros fatores, a interrelação entre as experiências e conhecimentos pessoais do leitor e as informações do autor veiculadas no texto. A compreensão em leitura é um processo complexo que leva o leitor a refletir sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre todas as leituras que realizou; portanto, ler para compreender não é uma tarefa simples. Um bom nível de compreensão da leitura de textos resulta da junção de quatro fatores, conforme destaca Sim Sim (2007, p.9):

- A eficácia na rapidez e a precisão da identificação de palavras (Automatização na identificação das palavras);
- O conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical);
- A experiência individual de leitura
- As experiências e o conhecimento do mundo por parte do leitor

Posto isso, é notável que o processo de compreensão envolve etapas que necessitam de uma sistematização e conhecimento dos professores de como melhor conduzir o ensino e a aprendizagem de leitura. No cenário da nossa pesquisa, que busca entender como a criança nos anos iniciais vai, sistematicamente, tornando-se um leitor proficiente, é



importante intensificar que ao ler, construímos uma rede neural de significados que aumenta ao longo da leitura e vai tornando-se permanente em nossa memória de trabalho, quando esses processos são estimulados sequencialmente tornam-se automatizados.

A partir dessas considerações, entendemos que o desempenho em leitura necessita de sucesso na realização de cada uma das etapas do processo apresentadas anteriormente, pois, bons leitores decodificam mais rápido e com mais precisão, possuem padrões de fixação mais eficientes, possuem maior vocabulário, utilizam menos, porém, melhor, as informações do contexto, constroem representações textuais mais exatas e adequadas, possuem maior conhecimento prévio sobre o assunto, produzem maior número de inferências precisas e, portanto, são capazes de aprender mais a partir da leitura

Isso demonstra que o ensino da leitura deve abranger todas as habilidades aqui expostas, pois, à medida que o estudante adquire experiência com a leitura, ou seja, à medida que o leitor vai encontrando recorrentemente palavras novas, vai armazenando na memória as representações ortográficas das palavras irregulares, passando do estágio da decodificação dos grafemas em fonemas ao reconhecimento automatizado, o que contribuirá para a leitura fluente, característica de um leitor proficiente.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da leitura há décadas vem suscitando uma mudança nos paradigmas que envolvem essa tarefa, diferentes campos do saber têm oferecido aportes teóricos e metodológicos; nesse artigo buscamos destacar as contribuições neurocientíficas para práticas pedagógicas mais efetivas. Observamos que a leitura é um processo complexo que exige uma compreensão integrada de aspectos cognitivos, emocionais e neurobiológicos. A análise dos fundamentos teóricos e metodológicos nos livros didáticos de alfabetização aponta a necessidade de que esses materiais se alinhem cada vez mais às descobertas da neurociência, promovendo abordagens de ensino fundamentadas em evidências.

Com base nos estudos apresentados, deve-se buscar o desenvolvimento de políticas públicas e materiais didáticos de alfabetização no Brasil que possam incluir os avanços da neurociência da leitura, de forma que contribua para uma formação sólida tanto de alunos quanto de educadores, como também, urge a necessidade de mudanças nos currículos das graduações de profissionais que tem a missão de ensinar a ler.

Finalizando, reafirmamos que a transformação do panorama atual de alfabetização no Brasil passa pela integração de práticas educacionais com fundamentação neurocientífica. Com a leitura sendo um pilar não apenas da educação, mas do desenvolvimento social e econômico, o aprimoramento das práticas de ensino da leitura é estra-



tégico para o futuro da educação e da cidadania brasileira. Portanto, é crucial continuar investindo em pesquisas interdisciplinares e formação docente, avançando para uma educação cada vez mais inclusiva, equitativa e eficiente.

REFERÊNCIAS

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

GABRIEL, Rosângela; SCHERER, Liane C. **Neurociência e ensino da leitura.** Caderno de Educação Especial, n. 29, 2007, p. 12-25.

HRUBY, G., Goswami, U., Frederiksen, C., & Perfetti, C. (2011). Estudos de neurociência aplicada à leitura. **Neuroscience Research**, 34 (2), p. 1-19.

MALUF, Maria Regina. **Psicologia da leitura e da escrita:** um enfoque cognitivo. Petrópolis: Vozes, 2015.

MALUF, Maria Regina, & Sargiani, R. Interfaces entre neurociência e práticas pedagógicas para a leitura. **Revista Brasileira de Educação**, 18(53), 35-52, 2013.

MALUF, Maria Regina, & Cardoso-Martins, C. **Alfabetização e leitura:** fundamentos psicológicos e neuropsicológicos. Artmed, 2013.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica:** a descoberta da criança. Trad. Aury Azelio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORAIS, José. **A Arte de Ler:** nova ciência da Leitura e seu Impacto na Alfabetização. Barueri: Manole, 2013.



MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré- leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (org.) **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. **How Psychological Science Informs the Teaching of Reading**. Psychological Science in the Public Interest. 2001.

SARGIANI, Renan de Almeida; MALUF, Maria Regina. Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 477-484, 2018.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de alfabetização: fundamentos**. Florianópolis: Lili, p. 240, 2013

SILVEIRA, Maria Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. **Leitura: abordagem cognitiva**. Maceió: Edufal, 2015.

SIM-SIM, Inês. **Ensinar a Ler: Construção da Fluência na Leitura de Textos Escritos**. Lisboa: Porto Editora, 2007.

SPINILLO, Alina Gallino. **Consciência Fonológica: Teoria e Prática Educacional**. Brasília: Editora Plano, 2013.



5. RECURSOS LINGUÍSTICO-INTERATIVOS DE RELAÇÕES ASSIMÉTRICAS EM *PODCAST*

Ewerton da Silva Bezerra

<https://orcid.org/0000-0003-1742-8137>

ewerck.silva@outlook.com.br

Deywid Wagner de Melo

<https://orcid.org/0000-0002-9388-1593>

deywid@arapiraca.ufal.br

Maria Francisca Oliveira Santos

<https://orcid.org/0000-0002-0455-6431>

mfosal@gmail.com



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Todo falante usufrui da modalidade oral da língua em seu cotidiano, isso é viabilizado por meio dos diversos gêneros textuais/discursivos orais existentes, como, por exemplo, o relato de história, o debate, a entrevista, a reportagem, entre outros. Para este trabalho, foi escolhido o gênero *podcast* por apresentar a interação entre os envolvidos e por acontecer em ambientes digitais em redes sociais. Nessa perspectiva, serão analisadas como se instauram na conversação, por meio desse gênero, as relações (as)simé-

tricas. Desse modo, este trabalho centra-se na linha dos estudos conversacionais, pois o que se pretende analisar é a língua em seu uso corrente.

Em muitos casos, o gênero podcast apresenta-se no formato de entrevista, relacionado à tipologia do argumentar, isso porque quem entrevista e quem é entrevistado precisam organizar suas falas de modo coerente com o que o gênero pede; nesse caso, percebe-se que, usualmente, quem fala introduz suas ideias de maneira articulada, mostrando suas opiniões com argumentos próprios, independentes do tema em questão. Em virtude disso, as relações de poder podem estar presentes no uso desse gênero, pois quem é entrevistado, é interpelado, em seus turnos conversacionais, normalmente de forma (as)simétrica por meio do uso de recursos linguísticos que tornam as falas participativas, sobretudo, porque são convocadas a interagir. É importante destacar que o diálogo utilizado para as análises desse trabalho trata de uma entrevista disponibilizada no meio digital, na plataforma *YouTube*, em formato de *podcast*.

Para o desenvolvimento teórico deste trabalho, aparecem os postulados de Costa (2009), Fávero, Andrade e Aquino (2012), Marcuschi (1998, 2003, 2008), Melo Jr (2016), Melo (2013), Santos (2008, 2003), entre outros. No que se refere à metodologia do trabalho, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo com caráter etnográfico, pois as ações acontecem de maneira processual, com questionamentos sobre o que está sendo investigado.

Este trabalho baseia-se em questionamentos para mais bem atender às demandas da pesquisa, quais sejam:



como acontecem as relações assimétricas e de poder no gênero *podcast*? Quais elementos conversacionais estabelecem as relações assimétricas e de poder no gênero em tela? Qual a função social deste gênero? Por meio dos estudos teóricos e das análises realizadas, buscou-se responder a tais perguntas norteadoras ao final do trabalho.

Partindo disso, o objetivo geral deste trabalho é analisar as relações assimétricas e de poder em um *podcast*; quanto aos objetivos específicos, aparecem três, são eles: 1) Identificar as relações assimétricas e de poder no gênero em estudo, 2) reconhecer como se estabelecem tais relações, e 3) observar a função dessas relações no gênero em pauta.

Para a concretização dos objetivos expostos, este trabalho se divide em três partes. A primeira refere-se aos conceitos de Análise da Conversação, com ênfase na língua falada e na organização da conversa; além disso, ainda trata das relações (as)simétricas e de poder nas conversações. A segunda parte, por sua vez, traz considerações acerca dos gêneros textuais/discursivos, sobretudo, a respeito do gênero estudado no trabalho que é o *podcast*. Quanto à terceira parte, são mostrados os aspectos metodológicos da pesquisa bem como as análises. Por fim, aparecem as considerações finais e as referências bibliográficas.

OS ESTUDOS CONVERSACIONAIS: A ORGANIZAÇÃO DA CONVERSA

A Análise da Conversação (AC, doravante) tem um papel fundamental no que diz respeito ao estudo da língua



falada. Em seu surgimento, na década de 60, a oralidade passou a ser vista de maneira diferenciada, indo contra a cultura da valorização da língua escrita daquela época. Nos dias atuais, pode-se dizer que a AC se propõe analisar, também, outras formas de interação, como, por exemplo, os não verbais e os elementos paralinguísticos (Marcuschi, 2003). Desse modo, é perceptível que esse estudo da linguagem vem crescendo em sua essência, o que mostra a sua importância em um trabalho de pesquisa.

Partindo desse princípio, a AC, para Melo Júnior (2016), é responsável por estudar a língua falada, tendo como principal foco as conversações. É importante destacar que é preciso haver, no mínimo, a troca comunicativa entre pelo menos dois falantes, com determinados momentos de fala para cada um. Quanto a isso, Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 17-18) reforçam que a conversação é uma “atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios do cotidiano”.

Conforme Marcuschi (2003), a conversação é prática social mais comum no dia a dia das pessoas, sendo ela uma das formas no controle interativo de caráter imediato em sociedade; além disso, mostra a identidade pessoal de cada indivíduo. Diante disso, observa-se que a conversação está presente em todos os contextos em que é preciso haver interações no meio social. Dessa forma, é evidenciado nas relações interpessoais como cada indivíduo estabelece sua forma de agir e falar diante de situações comunicativas.



Dessa maneira, a AC investiga, de modo principal, as trocas comunicativas entre participantes da interação. Quanto à noção de interação, Kerbrat-Orecchioni (2006) pontua que ela é a base para uma troca comunicativa, pois não basta que dois falantes (ou mais) falem em seus turnos normalmente, uma vez que há elementos que precisam ser pautados no momento interativo, mas é preciso que haja um engajamento mútuo entre os participantes da conversa, sendo preciso recorrer a vários procedimentos de validação interlocutória. Nesse caso, esses procedimentos tratam das formas quem fala e quem escuta para receber a mensagem no percurso do diálogo; isso vai desde os gestos a elementos presentes na fala, como os marcadores conversacionais.

Diante disso, sabe-se que os estudos conversacionais favorecem análises de trocas comunicativas entre os falantes da língua. Isso acontece por meio dos turnos de fala de cada participante da conversa. Nesse viés, o que se espera é que haja uma troca de diálogo entre os interactantes com turnos conversacionais alternados no momento comunicativo. Assim, a alternância de turnos “corresponde a uma interação verbal centrada, que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção para uma tarefa comum, que é a de trocar ideias sobre determinado assunto” (Marcuschi, 2003, p. 15). Dessa maneira, os turnos conversacionais caracterizam-se no ato do exercício da fala de cada participante da conversa, possibilitando o andamento da interação.

Os turnos de fala são estabelecidos diante de um tópico discursivo, neste caso, diante de um assunto especí-



fico acordado entre os participantes da conversação. Logo, o tópico trata de uma ação adquirida de maneira cooperativa. O engajamento dos interlocutores é extremamente importante para a organização e entendimento dos tópicos, sejam eles explícitos ou implícitos. Esse engajamento propicia que o processo conversacional ocorra de maneira adequada, havendo compreensão mútua entre os participantes da interação.

O tópico discursivo está ligado ao contexto sobre o qual o diálogo está sendo tratado, o que permite o andamento da conversa. Os participantes da conversa têm o tópico como um organizador do discurso, pois ele estabiliza as relações entre os falantes no tempo e espaço em que estes estão inseridos no momento interativo.

Outra categoria importante na conversação são os marcadores conversacionais. Trata-se de elementos que agem como elos entre um turno e outro, melhorando a participação na conversa entre quem fala e quem escuta. Além disso, esses elementos proporcionam uma coesão e também coerência entre as falas, nesse caso, são articuladores conversacionais que estão presentes na construção do texto falado, ligando um turno a outro.

Assim, os marcadores conversacionais estão presentes na conversação para sustentar o andamento do diálogo, favorecendo a amplitude do andamento da conversa. Esse favorecimento diz respeito ao ritmo do diálogo, o que faz com que a atenção entre os interactantes, no que se refere ao tópico discursivo e ao turno conversacional, não seja prejudicada no momento interativo.



Assim como os elementos já pautados, as pausas e as hesitações também fazem parte de processo organizacional dos turnos das conversas. A hesitação, por exemplo, segundo Marcuschi (2003, p. 27), “pode ser um convite à tomada de turno, e, por vezes, o ouvinte chega mesmo a concluir o turno do falante numa espécie de co-autoria”. Dessa maneira, tanto as hesitações como as pausas são elementos capazes de organizar as falas quanto ao tópico discursivo, isso fará com que o falante planeje sua fala ao tempo em que a interação acontece.

Quanto às pausas, trata-se de uma categoria que pode ter muitas funções na fala, como, por exemplo, ter efeitos retóricos, quando é feita uma pergunta que não necessariamente precisa haver uma resposta. Conforme Marcuschi (2003, p. 63), “as pausas podem ser curtas (micropausas), médias ou longas e constituem um fator decisivo na organização do texto conversacional”. Dessa forma, as pausas são vistas como elementos que visam ao planejamento, como na passagem de um turno a outro, na apresentação de argumentos ou, ainda, outros momentos que exigem do falante uma organização e planejamento no turno de fala. Nesse processo, surgem as relações de (as)simetria da conversação, isso é o que se verá a seguir.

AS RELAÇÕES DE (AS)SIMETRIA NA CONVERSAÇÃO

Os eventos conversacionais, por meio das categorias da conversação, como os turnos, o tópico discursivo, as pausas e as hesitações, demonstram processos de simetria e



assimetria nos momentos interativos entre os participantes da conversa. Nesse caso, o processo de simetria e assimetria está relacionado às posições que os falantes assumem no momento do diálogo. Essas posições podem estar relacionadas, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), aos aspectos de lugar, de poder, de hierarquia, de domínio de fala, papel interacional, entre outros fatores que intensificam o andamento da conversa.

Dessa maneira, entende-se por simetria o direito de fala e de participação nas escolhas da conversa, de qualquer participante que nela estiver. Isso fará com que todos os participantes contribuam de modo participativo no desenvolvimento dos tópicos discursivos estabelecidos previamente pelos interactantes. No que se refere ao processo de assimetria, trata-se do ato de um dos falantes estar com a palavra colaborando de maneira mais participativa por meio de turnos conversacionais mais longos, conduzindo a conversa até o encerramento do diálogo

É importante destacar que os turnos podem ser simétricos ou assimétricos, tudo dependerá de como os acordos conversacionais serão estabelecidos e do gênero que estará sendo pautado. No caso do *podcast*, gênero em estudo neste trabalho, a assimetria é ativada quando, na situação, acontecem atividades conversacionais por parte de quem entrevista, ou, ainda, quando este cede a palavra a quem está sendo entrevistado, ficando em evidência e tomando o poder da palavra (Melo Júnior, 2016).

No momento interativo em que o gênero textual/discursivo é estabelecido, algumas relações de poder podem



estar presentes nos turnos conversacionais. No gênero *podcast*, essas relações são estabelecidas entre o entrevistador, neste caso, aquele que faz as perguntas e entrevistado, ou seja, aquele que responde às perguntas. Isso é viabilizado por meio dos turnos conversacionais, do tópico discursivo e de outras categorias que se fazem presentes no determinado momento interativo.

Desse modo, as relações de poder podem ser estabelecidas por meio da linguagem no ambiente da entrevista. Elas podem se estabelecer de modo explícito ou implícito nos eventos discursivos, dentro de fatores que vão desde o *status* social, até mesmo os atos da linguagem no ato do controle da interação (Santos, 1999).

Assim, as relações de simetria e assimetria estão presentes nos eventos de fala, em diversos grupos sociais existentes. As práticas de poder tornam-se, então, elementos na interação entre interactantes que comungam de especificidades diferentes na conversação, como, por exemplo, profissão com grande valor social, ou, até mesmo, domínio no assunto que está sendo tratado, neste caso, o tópico discursivo. Isso poderá, muitas vezes, estabelecer o processo linguístico simétrico ou assimétrico na conversação.

CARACTERIZAÇÃO DO PODCAST ENQUANTO GÊNERO

Os gêneros no meio digital possuem grande influência quanto à preferência do público; isso por ser um ambiente de fácil acesso e de possibilidades de participação, mesmo de forma indireta, como pelo *chat*, em programas como os



podcasts. A interação entre entrevistador, entrevistado e o público torna ser possível haver, no decorrer das entrevistas, turnos assimétricos, ou seja, a participação de maneira efetiva e contínua de quem fala. Nesses casos, é possível promover uma proximidade entre os três, o que favorece uma grande audiência social por parte do público, sendo esta proporcionada pelos efeitos que a língua, em seu uso, por meio dos artifícios linguísticos utilizados, gera, nesse caso, uma relação de poder entre quem fala e quem escuta (Melo Júnior, 2020).

Os temas desenvolvidos em *podcasts* aparecem mediante situações surgidas no cotidiano das pessoas, constituindo-se, assim, como uma conversação espontânea, isso devido participar da conversação mais de um falante, com tópicos discursivos estabelecidos previamente, contribuindo para a organização dos turnos. Dessa maneira, tal gênero, provindo em formato de áudio, é, muitas vezes, veiculado por meio de vídeos disponibilizados em plataformas digitais, quando participam como integrantes fixos (entrevistador/es) e integrantes convidados (entrevistado/s) que interagem entre si.

Com a possibilidade de gênero *podcast* aparecer em formato de vídeo, outros elementos da linguagem podem aparecer, além da linguagem verbal, os elementos não verbais, como os gestos, as vestes, os olhares, a postura, as expressões, entre outros. Assim, é possível analisar de maneira aprimorada o processo de interação entre os falantes, de modo que os elementos não verbais intensificam a interação entre as pessoas, tornando esse gênero uma ferra-



menta capaz de promover especificidades da língua falada, o que enfatiza a importância dos estudos conversacionais acerca do gênero.

Além disso, o gênero *podcast* possibilita o estudo de diversas modalidades de linguagem, pois o estilo de linguagem presente no gênero vai de acordo com a temática que será abordada pelos participantes da interação. Nesse sentido, quem entrevista, molda sua fala de acordo com o perfil de quem é entrevistado, assim, “pode-se afirmar que nesses arquivos de áudio está envolvida uma gama de estilos do formal ao informal, da linguagem rebuscada ao coloquial. Essas escolhas dizem muito do efeito de sentido que se deseja atingir” (Uchôa, 2010, p. 84).

OS ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este trabalho centra-se na linha dos estudos conversacionais, com foco de estudo nas categorias de assimetria e simetria na conversação, sobretudo no gênero textual/discursivo *podcast*. Assim, primeiramente, foi buscado um referencial teórico que dispusesse do que o trabalho pretendeu tratar. Neste caso, foram realizadas leituras acerca da Análise da Conversação, do gênero em estudo, *podcast*, e também das relações simétricas e assimétricas em gêneros orais.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com caráter etnográfico, pois o propósito é “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (Flick, 2007). Além disso, tem



como objetivo fazer uma investigação quanto ao espaço e às condições em que o gênero em estudo transita, facilitando o desenvolvimento das análises.

A constituição do *corpus* se deu por meio de transcrições de conversações, seguindo as normas de Marcuschi (2003) e Preti (2000), em gêneros textuais/discursivos orais, na ocasião, o gênero *podcast*. Para tanto, buscou-se analisar fragmentos de duas entrevistas em *podcasts* diferentes, todavia, com o mesmo entrevistado, todas disponíveis na plataforma *YouTube*. Trata-se de Rodrigo Silva⁵, um professor que tem grande influência no meio digital devido a suas palestras marcantes e de grande audiência, sempre trazendo fatos inéditos e curiosos por se tratar de eventos históricos.

Nesse viés, foram realizadas transcrições de alguns fragmentos de cada *podcast* para realização das análises. O primeiro, por sua vez, trata do Positivamente *podcast*, um canal que conta com mais de 1 milhão de inscritos e que tem uma grande quantidade de visualizações. O segundo, com mais de 7 milhões de inscritos, é encontrada no canal

5 3. Rodrigo Silva é doutor em Teologia Bíblica pela Pontifícia Faculdade de Teologia N. S. Assunção (SP), doutor em arqueologia clássica pela USP, com pós-doutorado em arqueologia bíblica pela Andrews University (EUA). É graduado em teologia e filosofia e mestre em Teologia Histórica. É autor dos livros: *O Ceticismo da Fé*, *A Bíblia de Alef a Ômega* e *A Enciclopédia Histórica da Vida de Jesus*. Possui um curso com mais de 30 mil alunos, intitulado *A Bíblia Comentada*. É apresentador do programa *Evidências* da TV Novo Tempo e consultor histórico da Record TV. É Diretor do Museu de Arqueologia Bíblica (MAB) e trabalha no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP).



PodPah, um dos maiores canais de *podcast* do Brasil, com um grande número de visualizações mensais.

ANÁLISES

As análises presentes neste trabalho contam com fragmentos transcritos de dois *podcasts* disponíveis na plataforma *YouTube*. As transcrições seguiram as normas de transcrição estabelecidas por Marcuschi (2003) e Preti (2000). O objetivo principal das análises é observar como acontece o fenômeno de assimetria e simetria linguística no momento interativo entre os participantes da conversação.

Excerto 1 - Extraído do *Positivamente Podcast*

Em um primeiro momento, vê-se que é estabelecido um tópico discursivo entre entrevistador (F1) e entrevistado (F2), neste caso, o tópico em questão trata do dízimo, uma doação normalmente realizada por religiosos. Inicialmente, a entrevistadora intensifica sua fala dizendo que pessoas ficam com dúvidas sobre como realmente deve acontecer o ato da doação. O entrevistado, por sua vez, concorda que esse assunto está cada vez mais complicado, pois, por haver pessoas mal intencionadas, maus exemplos; alguns religiosos questionam o tema. Além disso, complementa dizendo que é preciso saber lidar, de maneira cuidadosa, de assuntos como esse e como outros presentes na Bíblia. Todo o diálogo é pautado com elementos da Análise da Conversação, como as pausas, os marcadores conversacio-



nais, alongamentos de vogais e a entonação, favorecendo as relações (as)simétricas e de poder no momento interativo.

F1 A gente falando sobre:: né” a carida:de enfim’ esse ato né” que você teve nesse momento’ me lembrou a questão do díizimo... também que muitas pessoas ficam ainda confusas em sobre o que a bíblia nos diz que devemos... né” doar o nosso díizimo do nosso trabalho... isso... equivale a doar para igreja”... a:: a entidade igreja ou a gente pode estar doando... dentre esses dez por cento prum irmão que tá passando necessidade ou aquilo deve ser algo a mais”... de que forma:: é::” Segundo o estudo, a gente administra esses...

F2 É... hoje esse assunto do díizimo se tornou MUito complicado... infelizmente por causa dos maus exemplos... quando eu estava vindo com a Laura pra cá...

F1 que hoje em dia as pessoas às vezes ficam com medo de dar na igreja e e para onde vai parar esse dinheiro... do que para dar para uma pessoa específica que está VENdo que está precisando que é do seu convívio às vezes né”

F2 exatamente... a gente que lida com o evangelho com a proclamação da palavra de Deus tem que tomar muito cuidado com eu estava vindo com a Laura pra cá eu tava falando sobre isso... porque suponhamos que... sei lá... um um um ator de hollywood aí é’ é’ é’ é o paparazzo vê aquele ator ali saindo de um motel com uma garota de programa... vai ser apenas uma fofoca e mais nada... mas se for um pastor um líder religioso... o o estrago é MUito grande... tá certo” o estrago é muito grande... você que conhece o mundo midiático não é”... as pessoas estão aí vivendo a vida deles porque ninguém tem nada a ver com isso... mas aqui não... as pessoas estão esperANdo algo mais... de nós e quando tem um escândalo no mundo religioso... escândalo dito em nome de Deus... o estrago é muito grande... e como infelizmente alguns líderes se aproPRIam do díizimo para enriquecer enriquecimento ilícito e tudo mais... muitas pessoas ficam com um pé atrás... mas vamos ao que a bíblia diz...

Corpus do pesquisador



Pode-se observar, então, que os turnos conversacionais são estabelecidos diante de um tópico discursivo previamente estabelecido entre os interactantes. O modo como o diálogo, que acontece entre os participantes, mostra como o processo de (as)simetria ocorre. Desse modo, as trocas comunicativas podem ser relativamente simétricas ou assimétricas, como coloca Santos (1999, p. 32) “Não se deve analisar as interações, caracterizando-as aprioristicamente como simétricas ou assimétricas, pois essas interações podem apresentar aspectos de um ou de outro desses ângulos de visão”. A partir disso, nesse fragmento analisado temos uma assimetria relativa, pois o entrevistado falou mais.

Para Marcuschi (2003, p.16), a assimetria acontece no momento “em que um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s)”. Dessa maneira, pode-se observar como esse processo se relaciona com o fragmento desse excerto 1, quando F1, no caso, quem está entrevistando, dá início à conversação estabelecendo um tópico discursivo que será tratado nos próximos turnos conversacionais. É possível observar essa interação quando F1 coloca: “A gente falando sobre:: né” a carida:de enfim’ esse ato né” que você teve nesse momento’ me lembrou a questão do dízimo...”. Nesse momento, o falante estabelece o tópico discursivo, estando com o poder de iniciar a interação diante um determinado tema.

Além disso, a continuação da fala de F1 coloca em evidência, ainda mais, o processo de assimetria, quando



direciona a palavra para F2, como em “isso... equivale a doar para igreja”... a:: a entidade igreja ou a gente pode estar doando... dentre esses dez por cento prum irmão que tá passando necessidade ou aquilo deve ser algo a mais”... de que forma:: é::”. Nesse momento, por meio de uma pergunta realizada por F1, F2 entende que deve prosseguir o diálogo com informações acerca do assunto tratado por seu parceiro comunicativo. Assim, o estabelecimento do tópico, o direcionamento e poder de fala sobre o outro fazem com que esse momento interativo seja assimétrico.

Excerto 2

No outro fragmento, percebe-se que o tópico discursivo em pauta trata de questões éticas em sociedade, do certo e do errado. Durante o diálogo, os participantes da interação (F1 e F2) tratam do assunto com exemplos específicos do que acontece no meio social. A conversa é pautada em turnos conversacionais alternados e colaborativos para o andamento do tópico discursivo em questão. A presença de outras categorias da conversação faz parte da interação em toda a conversa.



F2: Por isso que a bíblia deixa bem claro que... duas coisas bíblicas... o que é errado é errado... mas não julgue a ninguém para que vocês também não sejam julgados...

F1: ah por exemplo um psicopata então... por exemplo ele nasceu bugado alguma coisa ali:: ele:: e aí... que que acontece” ele é doente...

F2: é doente... só que Deus também não fala para a gente... é:: tirar as consequências do erro... é mais ou menos assim’ se eu dirigir a:: cento e oitenta quilômetros por hora”

F1: tô provocando...

F2: eu tô provocando... e se o pneu estourar... a natureza a vida não vai perguntar se eu tô:: se eu tô tirando um racha ou se eu tô levando minha mulher pro hospital que ela vai ganhar neném... estourou estourou... então Deus também não tira as consequências... mas o lindo da história é que independente das coisas que te aconteçam... se você se entrega a vida a Deus... ele consegue ir escrevendo a sua história. Por isso que a bíblia não é feita só de pessoas certinhas... cê tem um cara como:: Sansão... o cara nasceu do avesso’ rapaz... sempre com problema e tudo e tal e e e e...

F1: mas conforme o tempo passa Rodrigo isso me faz crer que tipo a gente tem cada vez mais... o que aprender com Jesus... porque tipo, a gente vê isso acontecendo hoje no: cada vez pior’ tipo julgamento... hoje com internet e globalização está pior ainda...

F2: Os. Recordes recortes você falou aproveita o ensejo... quem pega um recorte para julgar o caráter de uma pessoa’ está pecando pecando sério contra Deus

O excerto segundo tem a presença de uma relação simétrica na conversação. Isso acontece pelo fato de na interação o diálogo acontecer de maneira colaborativa entre os dois participantes. Apesar de o entrevistador (F1) normalmente ter domínio sobre o ato da conversa, é observado que ambos os falantes, nesse momento interativo, dialogam de maneira cooperativa, um ajudando o outro no desenrolar do tópico discursivo. Isso mostra também que há uma relativa simetria, conforme aponta Santos (1999).



Para Marcuschi (2003, p. 16), a simetria acontece nos momentos “em que os vários participantes têm supostamente o mesmo direito à autoescolha da palavra, do tema a tratar e de decidir sobre seu tempo”. Com base nisso, percebe-se que a relação entre F1 e F2 acontece de maneira participativa entre quem fala e quem escuta, fortalecendo a ideia de que os diálogos simétricos (relativamente) acontecem por meio de uma cooperação, articulação de ideias e desenvolvimento do tópico de maneira interativa entre dois ou mais falantes.

Neste excerto, verifica-se a presença de turnos alternados entre F1 e F2, fortalecendo o andamento da conversa de maneira amigável, com participação de ambos interactantes, com assistência mútua entre os dois. Nesse sentido, a participação acontece por meio da colaboração em exemplos sobre o tema em questão, como em “ah por exemplo um psicopata então... por exemplo ele nasceu bugado alguma coisa ali:: ele:: e aí... que que acontece” ele é doente...”. No trecho destacado, vê-se que F1 toma o turno e comenta o assunto trazendo uma situação que favorece F2 a fazer comentários e prosseguir com o tópico discursivo, como em “é doente... só que Deus também não fala para a gente... é:: tirar as consequências do erro...”

À vista disso, coloca-se em cena como as relações simétricas transcorrem no momento interativo do fragmento transcrito do segundo *podcast* analisado. A transcrição mostrou como a alternância dos turnos de maneira colaborativa facilita a cooperação entre os participantes da interação, sendo ela uma troca comunicativa entre um en-



trevistador e um entrevistado. Logo, nesse caso, o *podcast* em formato de entrevista também apresenta interações que podem conter relações simétricas ou assimétricas, conforme disse Santos (1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou apresentar pontos relacionados aos estudos conversacionais, com foco no processo de simetria e assimetria nas interações no gênero *podcast*. Desse modo, foi possível perceber como esse gênero é capaz de propiciar, em seu desenvolvimento, categorias da conversação que facilitam o entendimento e proporcionam um fluxo contínuo de interação entre os interactantes. As pontuações relacionadas aos gêneros textuais/discursivos também possibilitaram uma melhor compreensão sobre os gêneros orais, especialmente o gênero *podcast*.

Quanto às perguntas norteadoras trazidas no início do trabalho, quais sejam: 1) como acontecem as relações simétricas e assimétricas no gênero *podcast*? 2) quais elementos conversacionais estabelecem as relações simétricas e assimétricas no gênero em tela? e 3) qual a função social desse gênero? Após a transcrição das conversações e das análises realizadas, foi possível encontrar respostas para essas indagações que nortearam o trabalho.

A primeira pergunta, referente ao processo de simetria e assimetria no gênero *podcast*, pode ser respondida por meio da análise dos turnos conversacionais e de como acontece a interação entre os indivíduos. É por meio das



relações de poder, como o ato de orientar, dirigir e mobilizar a fala do outro que relações assimétricas acontecem, quando nas simétricas o processo é colaborativo, um interactante não detém poder específico sobre o outro e todos os participantes podem interagir de maneira voluntária, discorrendo sobre o tópico discursivo.

Os estudos relacionados à Análise da Conversação e ao processo de simetria e assimetria são e extrema relevância para estudos da linguagem. O desenvolvimento de categorias conversacionais por meio dos gêneros orais mostra a importância que a língua falada tem em sociedade. Portanto, a integração dessas categorias em momentos interativos mostra como a organização da conversa deve ser valorizada e analisada para um entendimento da língua em seu uso e o estabelecimento das relações interpessoais.



REFERÊNCIAS

FAVERO, L.L.; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda G.O. **Oralidade e Escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Flick U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.405.

JUBRAN, C. C. C.; H. URBANO; L. L. FÁVERO; I. G. V. KOCK; M. S. RISSO et ali. (1992). Organização tópica da conversação. In: R. ILARI (org.) **Gramática do Português Falado, 2**: Níveis de Análise Linguística. Campinas: Edunicamp/Fapesp. pp. 357-479.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da Conversação**: princípios e métodos. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

MELO JUNIOR, José Nildo Barbosa de. **Aspectos textuais e conversacionais na entrevista oral no radiojornalismo alagoano**. 2016. 176p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

MELO JUNIOR, José Nildo Barbosa de. **Assimetria e simetria na entrevista oral radiojornalística**. VERBUM, v. 9, n. 2, p. 290-311, set. 2020.

PRETI, Dino (org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000.

RODRIGO SILVA – Podpah. PodPah. **YouTube**. 25 de jan. de 2024. 03h06min45s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_4FwT9BEtm4&t=3908s. Acesso em: 11 de mar. 2024.

RODRIGO SILVA - PODC EP21, PodC. **YouTube**. 10 de out. de 2023. 2h24min57s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PuWqCxl7C6Q&t=1418s>. Acesso em: 11 de mar. 2024.


SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **Professor-Aluno**: as relações de poder. Curitiba: HD Livros, 1999.

UMA FÉ RACIONAL! COM RODRIGO SILVA. Positivamente. **YouTube**. 7 de dez. de 2021. 3h21min22s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ieodil1M9pQ&t=1907s>. Acesso em: 11 de mar. 2024.



UCHÔA, J. M. S. **O gênero Podcast educacional**: descrição do conteúdo temático, estilo e construção composicional. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2010.





6. UMA ANÁLISE ARGUMENTATIVA DOS VERBAIS E NÃO VERBAIS NO GÊNERO DISCURSIVO DEBATE POLÍTICO

Maria Francisca Oliveira Santos
<https://orcid.org/0000-0002-0455-6431>
mfosal@gmail.com

Romildo Barros da Silva
<https://orcid.org/0000-0002-3482-2577>
romildo.silva@ifal.edu.br



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho centra-se nos estudos retórico-argumentativos por analisar a argumentação alicerçada nos elementos verbais e não verbais do gênero discursivo **debate político** que, em sua idiossincrasia, tende a preencher a linha de um discurso polêmico, razão por que, faz-se uma incursão nos estudos argumentativos que advêm de Aristóteles (2011) e Perelman; Olbrechts-Tyteca (2014), com a visão preponderante de Amossy (2014). Esses, respectivamente, aceitam a Retórica como arte; o uso pelo orador de argumentos múltiplos e as proposições de questões para formulação e análise.

Acresça-se a isso a categoria da visada argumentativa, pois o gênero debate político se caracteriza como polêmico e exhibe as características dessa visada, como: “a dicotomização de teses; a polarização de lados antagônicos e a tentativa de desqualificar o adversário”. Na discussão das suas propostas e ideias, cada candidato propõe/defende seus pontos de vista que, muitas vezes, se opõem ao que seu adversário propõe, com o surgimento ainda de ideias antagônicas provindas do próprio auditório. (Cavalcante, 2022, 119).

Para a leitura do antagonismo que perpassa o discurso polêmico, sua apreensão se dá por meio dos elementos verbais, aqueles proferidos pelo orador como modalizadores, repetições, ou quaisquer outros elementos linguísticos; dos não verbais detectados pela proxêmica (o grau de proximidade do orador com o seu auditório), dos cinestésicos (gestos, postura, que explicam a performance de cada candidato), além de outros. De cada manifestação verbal tem-se a oportunidade de se fazer uma leitura da maneira opositora do candidato.

O trabalho tem como objetivo central analisar, no gênero discursivo debate político, aspectos argumentativos da linguagem verbal e não verbal, os quais fomentam a do auditório, durante a sua realização. Para isso, seguiu-se uma pesquisa de linha qualitativa por observar os dados processualmente; o pesquisador não tem dados construídos *a priori*.

Assim, os textos dados foram interpretados processualmente, com análise dos fragmentos do debate entre os



candidatos ao governo de Alagoas nas eleições do ano de 2022, que está disponível no portal G1. É um discurso polêmico exibido pelos candidatos ao argumentarem durante o debate do segundo turno.

O trabalho tem os seguintes questionamentos: O gênero discursivo debate político está elencado como um gênero da visada argumentativa? Quais os elementos verbais e não verbais que inferem a polarização do gênero discursivo debate político? As repostas a esses questionamentos constituem o objetivo deste estudo, que apresenta as seguintes partes: a) um percurso sobre os estudos retórico-argumentativos; b) Os elementos verbais e não verbais no debate político; e c) os aspectos metodológicos e as análises. A seguir, vêm as considerações finais e as referências bibliográficas.

ACERCA DE ASPECTOS RETÓRICO-ARGUMENTATIVOS

A presença da retórica é requerida, necessária e insubstituível em quaisquer áreas do conhecimento humano, as quais se realizam por meio de atos comunicativos efetivados por meio da linguagem verbal e não verbal. Essa retórica é tão importante que é “anterior à sua história, e mesmo a qualquer história, pois é inconcebível que os homens não tenham utilizado a linguagem para persuadir” (Reboul, 1998, p. XIII). A sua antiguidade remonta a 465, na Sicília grega, em época quando não havia advogados, o que garantia a sua aplicação, como uma arte que procurava persuadir pelo discurso (Aristóteles, 2011). Considera-se a função persuasiva como a mais importante da retórica,



o que possibilita saber os meios que tornam um discurso persuasivo. No gênero em foco, o debate regrado, os retores tentam não apenas persuadir, mas gerar a contrapalavra ou, muitas vezes, o dissenso.

No período da retórica clássica, a palavra tem uma força sensitiva tão grande que, em trocas verbais, os homens poderiam compartilhar suas intenções e ideias com seus semelhantes, com fundamentos no que lhes é plausível e razoável de crer e fazer. A Retórica, segundo Aristóteles, é uma arte retórica que se desenvolve em consonância com a natureza humana, com menção aos modos de persuasão; é uma técnica, pois não é boa ou má, mas os seus usos podem ser maléficos ou benéficos. Assim, quanto à persuasão, Aristóteles (2011) apresentou três tipos de prova que ratificam o ato de argumentar: aquelas que residem no caráter moral do orador (*ethos*), aquelas cujo foco de atenção é despertar sentimentos e paixões no auditório; aquelas voltadas para o assunto propriamente dito (*logos*).

A argumentação em Aristóteles (2011) era centrada na obtenção de uma comunicação mais eficaz, bem como na obtenção dos meios persuasivos possíveis para os argumentos; foi o filósofo que expôs uma teoria argumentativa como instrumento para o correto pensar, tendo a lógica como seu objeto. Conseguiu desenvolver um estudo sistematizado sobre o papel das emoções (*pathos*) e do caráter do orador (*ethos*) na persuasão.

Por outro lado, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), a retórica visava provocar ou aumentar a adesão dos ouvintes à tese defendida, além do que analisava e iden-



tificava meios para persuadir, para ajudar na estruturação e elaboração dos argumentos. Para eles, a argumentação é entendida como “as técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que são apresentadas ao seu assentimento” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 5).

No livro **Tratado da argumentação**: a nova retórica de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2014), as técnicas argumentativas são consideradas como diversos tipos de encadeamento que permitem a construção de um raciocínio plausível, que se explica pela possibilidade de provocar a adesão do auditório. Esse livro instaura a Nova Retórica, com estudos que se voltam aos tipos de ligações argumentativas e à sua classificação. Aqui, a retórica não é entendida simplesmente como a arte de persuadir pelo discurso, mas também de identificar e analisar os meios para elaborá-lo, contribuindo para a estruturação e elaboração dos argumentos.

A argumentação com foco em Aristóteles (2011) e Perelman, Olbrechts-Tyteca (2014) não constitui as análises deste artigo, pois, respectivamente, uma se volta à arte de persuadir pelo discurso; a outra não apenas persuade, mas usa técnicas argumentativas para assim o fazer, levando em conta o auditório. A argumentação que dá conta do objeto deste trabalho fixa-se no espaço das ciências da linguagem em sua visada e/ou dimensão argumentativa.

Desse modo, conforme Amossy (2018), essa análise envolve várias configurações, que explicam a argumentação não reduzida a uma série de operações lógicas e



a processos mentais e nem à dissociação da situação comunicativa. Essa argumentação acontece pela troca entre parceiros, a chamada abordagem dialógica; pela presença de um tipo e de um gênero discursivo; pelo uso dos efeitos de estilo e, enfim, pela construção textual. O texto, nesse caso, é entendido como um conjunto de enunciados que entram na formação do todo comunicativo. Com base no dito, toma-se argumentação, segundo Amossy (2018, p. 47), quando afirma:

os meios verbais que uma instância de locução utiliza para agir sobre seus alocutários. tentando fazê-los aderir a uma tese, modificar ou reforçar as representações e as opiniões que ela lhes oferece, ou simplesmente orientar suas maneiras de ver, ou de suscitar um questionamento sobre um dado problema (Amossy, 2018, p. 47).

Para a análise da argumentação por meio dos verbais e não verbais neste artigo, consideram-se as pontuações acerca de discurso com **visada argumentativa**, pois o gênero discursivo analisado é o **debate político**. Caracteriza-se assim como aquele em que o locutor tem por objetivo produzir um texto (oral ou escrito) que leve o interlocutor a aderir ou não à sua opinião ou tese acerca do tema debatido.

Assim, Amossy (2018, p. 44) afirma que, nesse tipo de troca verbal, “a linguagem é utilizada por sujeitos falantes de modo a influenciar seus parceiros, quer seja para sugerir maneiras de ver, para fazer aderir a uma posição, ou para gerir um conflito.” Não é exclusivamente de dimensão



argumentativa, uma vez que os textos nessa linha não se organizam para a emissão de uma opinião central.

Apesar de haver distinções entre visada e dimensão argumentativa, há de se compreender que todo texto porta uma dimensão argumentativa, pois é próprio de todo discurso ser argumentativo. A argumentação pode ser conduzida a outros lugares do saber, a exemplo da sala de aula. Nesse sentido, seu objetivo deve ser o de envolver os estudantes em sua própria teorização, ajudando-o a aprofundar seus conhecimentos e ampliar suas competências (Grácio, 2013). Isso é ratificado quando se entende que na **argumentação** se destacam discursos polarizados num assunto tomado em questão (Sousa; Pires, 2018).

O gênero discursivo debate político pertence a um discurso que se insere na modalidade polêmica, uma vez que os debatedores, provindos de posições ideológicas e partidos diferentes, em suas trocas verbais e não verbais, discutem sem o propósito de chegarem a um consenso, uma vez que nesse tipo de gênero acontece o dissenso profundo. Assim, para Amossy (2014), a modalidade polêmica exhibe três propriedades características, o que é observado no texto de análise deste artigo: a) **dicotomização de teses**, que se explica por cada debatedor apresentar a sua plataforma de ações, que são totalmente ou em parte refutadas pelo adversário; b) a polarização de lados antagônicos, que indica a disputa entre dois grupos, que emudecem em suas convicções, sem disposição para o diálogo; e, finalmente, c) a tentativa de desqualificar o



adversário, representado pelos sujeitos, ideologias e também pelas instituições representadas.

OS ELEMENTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS NO DEBATE POLÍTICO

Para surgir uma polêmica na política, os elementos verbais e não verbais servem para ratificar os ataques discursivos desse ato das práticas argumentativas. Entre os elementos não verbais, destacam-se os gestos ilustrativos, como os mais recorrentes nos debates políticos. Esses gestos, quase sempre, são intencionais e têm um caráter de ilustrar/repetir os atos verbais. Assim, os debatedores pretendem enfatizar seus posicionamentos por meio do aparato não verbal. Entretanto, algumas ações não verbais surgem de momentos de extrema emoção/comoção dos debatedores. Esses gestos são categorizados como reações ao tédio/estresse em virtude de ataque e, conseqüente, discordância das teses apresentadas.

Diante disso, os debatedores políticos investem em expressar por meio do seu comportamento não verbal aquilo que possa ser positivo para elevação da sua imagem e negativo/ameaçador para seu opositor. Entre os elementos não verbais recorrentes, destacam-se os três a seguir:

Os **gestos ilustradores**, com vínculo direto com a produção verbal “ajudam a demonstrar o que está sendo dito”. (Richmond; McCroskey; Hickson, 2012, p. 56). Por essa razão, esses gestos são compreendidos conforme o contexto de uso, como observa (Silva, 2023, p. 103).



Além dos ilustrativos, observou-se no recorte em análise, a presença de gestos adaptadores. Esses gestos “são comportamentos altamente não intencionais que geralmente são respostas ao tédio ou estresse ou estão intimamente ligados a sentimentos negativos em relação a nós mesmos ou aos outros.” (Richmond;McCroskey;Hickson, 2012, p. 60).

Para fechar essa tríade de elementos não verbais que constituem a polêmica política, foram percebidos os gestos afetivos. Entre essa grande categoria apontam para reações espontâneas, porém que revelam muitas informações importantes para os interactantes. Esses gestos,

envolvem principalmente expressões faciais, mas também incluem a postura de uma pessoa, a maneira como ela anda, os movimentos dos membros e outros comportamentos que fornecem informações sobre seu estado emocional ou humor. (Richmond; McCroskey; Hickson, 2012, p. 60).

Assim, notou-se uma vinculação entre os atos verbais (argumentos, teses, perguntas retóricas, estatísticas) com os aspectos verbais. Essa intersecção permite que a Retórica atue nas mais diversas formas de manifestação discursiva, sejam elas presentes no universo político ou nas esferas jornalísticas/midiáticas.



ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES

Este trabalho segue a forma qualitativa de pesquisa e analisa os dados processualmente, considerando os múltiplos contextos dos participantes, na perspectiva de Flick (2009). Os dados em estudo estão disponíveis no portal G1 que transmitiu o referido debate entre os candidatos ao governo do Estado de Alagoas no ano de 2022. Além dos dados em vídeo, no link disponível, encontra-se uma transcrição das falas dos debatedores.

Essas informações textuais e não verbais constituem o universo deste trabalho que busca analisar os aspectos retórico-textuais do discurso político polêmico. Nesse sentido, fez-se, também, uma breve análise da notícia que comprova as informações mencionadas no debate. Esses fatos foram considerados polêmicos, devido ao seu caráter de embate, no qual não são buscadas resoluções para o problema, porém o alvo da polêmica em questão é a continuidade e a intensificação da discussão.

No que concerne aos aspectos retóricos, cabe pontuar a análise retórica pautada na MELCA, discutida em Mateus (2018). Esse acrônimo diz respeito às etapas da análise retórica, adotadas aqui, quais sejam: motivação, exposição, leitor, constrangimento e autor. Dessa forma, nas análises, foram consideradas as motivações/metapas do discurso político dos debatedores; além dos dados da exposição/argumentação em si; do leitor projetado, isto é, do auditório que será atingido pelas argumentações produzidas no de-



bate; e, também, a constituição da imagem discursiva desse orador (autor), que possui, temporariamente, a palavra.


Além disso, no percurso da análise aqui realizada, é necessário reconhecer que “ao ler um texto político, um estudioso que faz análise retórica irá procurar meios possíveis de persuasão localizados dentro do texto.” (Leach, 2015, p. 297-298). Esses meios de persuasão foram descritos e interpretados, partindo das informações textuais e da linguagem não verbal presentes no gênero debate político televisivo.

Análise

Conforme enunciado, o gênero escolhido para análise é da linha do argumentar, mais precisamente em seu aspecto polêmico, uma vez que um retor, ao propor o *logos* (sua proposta de trabalho/governo), gera no outro não o acordo, mas o desacordo/diferença/dissenso com possibilidade de provocar, ainda, mais indiferenças no auditório virtual (possíveis eleitores). É o que se observa no discurso (recorte 1), a seguir, da disputa política ao cargo de governador do estado de Alagoas, entre Paulo Dantas (PD) e Rodrigo Cunha (RC) nas eleições de 2022:



Recorte 1

<p>PD - O alagoano e a alagoana sabe... que eu tenho lado... desde sempre... eu digo meu lado é Lula, Paulo... e Renan Filho... o candidato Rodrigo Cunha ele não tem lado... ele tá em cima do muro... em dois mil e dezoito ele ficou do lado de Bolsonaro para se eleger Senador... agora em dois mil e vinte e dois... ele está novamente em cima do muro... ele traiu em dois mil e dezoito agora em dois mil e vinte e dois candidato Rodrigo Cunha... você vai votar em Bolsonaro ou não? Você vai sair de cima do muro ou não?</p>	
---	--

Fonte: Debate G1

Observa-se, inicialmente, a instauração da polêmica quando o candidato PD faz uma autoavaliação, em contraposição a seu adversário para o que usa uma oposição de comportamentos/atitudes éticas quanto ao apoio político à presidência. Seu pronunciamento é feito de maneira não modalizada, com avaliações temporais e depreciativas do seu opositor. Esse ataque diz respeito às possíveis traições de RC durante os anos de 2018 e de 2022.

Ao pontuar essas características do seu oponente, debatedor 1 (Paulo Dantas) eleva o seu próprio *ethos*, visto que põe em contraste os valores de traição/desconfiança/insegurança atribuídos ao debatedor 2 (Rodrigo Cunha). Desse modo, ao autodescrever-se sem humildade e assumir uma posição de bom candidato, o outro novamente se mostra como seu contrário.




Esses caracteres verbais são endossados pelos elementos não verbais, tais como: postura, vestimentas, olhar, gestos, posição (o candidato fica situado na bancada onde seja visualizado pelo auditório virtual). Enfatiza-se, ainda, a presença do gesto dêitico, ao apontar para o seu opositor, concomitante à sua expressão verbal. Assim, marca-se o contraste de posicionamento (teses/propostas) e, também, dos valores defendidos, resultantes da sua posição social e política.

É importante pontuar que o debate em análise incita, realmente, o duelo entre os debatedores (Paulo Dantas e Rodrigo Cunha), sem preocupações com o consenso. Esse duelo é fortificado a partir das perguntas retóricas: “você vai votar em Bolsonaro ou não? você vai sair de cima do muro ou não?”

O segundo conjunto analítico mostra a contrapalavra do opositor (Rodrigo Cunha), em que, em decorrência das acusações quanto às suas indecisões políticas, faz alusão ao declínio familiar do candidato oponente (PD) quando se refere à falta de relacionamento entre o seu adversário e o pai, com acusações contundentes no sentido de que a família faz um discurso que o acusa de corrupção e, por isso, não merece a confiança do público que irá, provavelmente, elegê-lo. Trata-se, então, de uma argumentação polêmica por relacionar-se ao contexto privado do candidato, que, muitas vezes, preza para não ser divulgado. Essas observações estão presentes no recorte a seguir:



Recorte 2

<p>RC - falando de traição /.../ nem o pai dele confia disse exatamente isso... que não confia... porque ele traiu o pai... assim... a gente pode ficar falando de política... de propostas e é importante... mas é importante falar sobre vida... eu aprendi dentro de casa... e passei para os meus filhos também... que quem não respeita pai e mãe... para mim não tem respeito... então fica... com a bola baixa aí... vamos falar de proposta... você não falou nenhuma proposta até agora /.../</p>	
---	--

Fonte: Debate G1

Essa exposição da vida familiar atua como estratégia política que fomenta o dissenso/discórdia/adversidade entre os debatedores. Isso revela a defesa de valores aceitos pelo público televisivo. Assim, os valores da família, honra, respeito e confiança servem de ingredientes para a sua dimensão polêmica e elevação da imagem retórica de Rodrigo Cunha. Há, também, a presença de uma argumentação pautada na lógica, pois “quem não respeita pai e mãe... /.../ não tem respeito...” mostra o *slogan* da família que é seu instrumento de luta em prol da adversidade.

Todas as considerações feitas em linguagem verbal tornam-se completas com o advento da linguagem não verbal, que, no exemplo anterior, além de se caracterizar pelos mesmos elementos apontados no recorte 1, há um gesto ilustrador no mesmo momento em que o candidato denun-



cia: “ele traiu o pai”. Esse gesto tem um caráter repetitivo, porém há sempre um acréscimo/ênfase de informações, até porque não são propriamente repetidos, mostrando seu caráter argumentativo.

O recorte 3 mostra o posicionamento antes das eleições acerca do candidato a governador Paulo Dantas que serviu de fundamentação polêmica e argumentativa para o seu oponente, como é demonstrado no seguinte recorte:

Recorte 3 - POLÊMICA DO DEBATE (NOTÍCIA)

O ex-deputado Luiz Dantas, pai de Paulo Dantas, publicou um vídeo dizendo que o filho é envolvido em casos de corrupção no Estado. O adversário na disputa pelo governo, Rodrigo Cunha (União Brasil-AL), aliado de Lira, utilizou as declarações durante propaganda eleitoral.

Fonte: Jornal Poder 360⁶

A notícia acerca da situação familiar de Paulo Dantas (candidato a governador), veiculada em 26 de setembro de 2022, foi retomada no debate político para tentar mais ainda desconstruir a imagem política/retórica do referido candidato. Isso comprova que outros gêneros auxiliam na efetivação do discurso político, uma vez que, no caso em estudo, veio primeiro a notícia; depois o opositor serviu-se dessa notícia para desestruturar o seu opositor, quando da ocasião do debate político.

⁶ <https://www.poder360.com.br/brasil/renan-diz-que-lira-comprou-depoimentos-contragovernador-de-al/>



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo centrou-se nos aspectos argumentativos da linguagem presentes no gênero textual/discursivo debate político televisivo. Nesse gênero, há a presença da polêmica que se instaura por meio da linguagem verbal e não verbal. A efetivação desse gênero se deu na disputa política entre opositores que não buscavam o consenso ou a resolução de problemas, mas o foco era a exposição de suas teses e invalidação das contrárias.

Neste trabalho, o gênero é de visada argumentativa pelo fato de gerar o dissenso ou a polarização de ideias e de propostas, respondendo ao primeiro questionamento da pesquisa. Quanto aos aspectos verbais e não verbais, defende-se que os primeiros efetivam os segundos e vice-versa. Assim, foram enfatizados os gestos, as expressões faciais, a postura, a posição ocupada, além das expressões escritas. Desse modo, categorias, como os gestos ilustradores e os gestos dêiticos, estavam presentes na argumentação política, para validar as polêmicas discutidas pelos candidatos.

Assim, a união da linguagem verbal e não verbal propiciou a análise retórico-argumentativa do debate político televisivo, o que vai contribuir para a relevância do artigo. Nesse sentido, fez-se a análise da polêmica no discurso político e, além disso, perceberam-se as conexões entre os gêneros que servem de suporte para efetivação da polêmica, a exemplo da notícia. Dessa forma, o dissenso político pode apresentar múltiplas faces, resultando em várias manifestações polêmicas verbalizadas e não verbalizadas.



REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

AMOSSY, Ruth. **Apologia da polêmica**. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante et al. São Paulo: Contexto, 2017.

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

INTERNET. Integra do debate político para governo em Alagoas. Disponível em: <<https://g1.globo.com/al/alagoas/eleicoes/2022/noticia/2022/10/28/debate-da-tv-gazeta-de-alagoas-para-governador-veja-integra-em-videos.ghtml#crodrigo>>. Acesso em 30 de out. 2024.

INTERNET. Notícia sobre pai de Paulo Dantas. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/brasil/renan-diz-que-lira-comprou-depoimentos-contra-governador-de-al/>>. Acesso em 30 de out. 2024.

LEACH, Joan. Análise retórica. In. BAUER, Martin William; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MATEUS, Samuel. **Introdução à Retórica no Séc. XXI**. Covilhã: Editora LabCom.IFP. Universidade da Beira Interior. 2018.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria E. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.



REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RICHMOND, Virgínia Peck; McCROSKEY, James C.; HICKSON, Mark L. **Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations**. 7th ed. Pearson Education: Boston, 2012.

SILVA, Romildo Barros da; SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **Argumentos persuasivos do debate político televisivo brasileiro**. Maceió: Edufal, 2019.

SILVA, Romildo Barros da. **Análise retórico-conversacional dos atos verbais e não verbais no acordo retórico no gênero debate político televisivo**. 2023. 272f. Tese. Doutorado (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023. Disponível em:<<https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/12431>>. Acesso em 30 de out. 2024.





PARTE II





7. A RECONFIGURAÇÃO DA METÁFORA DO CIBORGUE EM “BONECA”, DE CLARA MADRIGANO⁷

Ildney Cavalcanti

<https://orcid.org/0000-0001-8932-6207>
cavalcantiildney@gmail.com

Thathiana Belo

<https://orcid.org/0000-0001-6479-9382>
thathianaleite@gmail.com



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No conto de ficção científica⁸ intitulado “Boneca”, de Clara Madrigano⁹, incluído na coletânea *Universo desconstruído II: ficção científica feminista* (2015), somos apresentadas/os a Ari (Ariadne), uma garota de dez anos mantida em cativeiro por David, seu proprietário. A pro-

⁷ Este trabalho veicula parte das reflexões presentes em minha dissertação de mestrado em Estudos Literários, desenvolvida no PPGLL/Ufal, intitulada *Protagonismo feminino em contos de ficção científica de Aline Valek, Clara Madrigano e Camila Fernandes* (2024), e orientada pela professora Dra. Ildney Cavalcanti.

⁸ A partir de agora, utilizaremos a abreviação FC para ficção científica.

⁹ Clara Madrigano é revisora, editora, tradutora e autora de crônicas e contos em inglês e português. Alguns dos seus trabalhos estão publicados em revistas como: *The Dark* e *Superinteressante*.

tagonista, no decorrer da narrativa, descreve seus dias no porão, local no qual se encontra aprisionada, sua ligação com a arte, através da leitura e da pintura, e suas tentativas de fuga. Ariadne consegue escapar, mas, logo em seguida, é resgatada por David. Por fim, ela descobre que, na verdade, é uma boneca e que já passara por *resets*, algumas vezes.

Além de revisitar um motivo literário bastante antigo, a criação de um ser artificial, este enredo suscita reflexões associadas à crítica feminista da cultura, como o protagonismo feminino, os binarismos que perpassam a nossa concepção de mundo (homem/mulher; opressor/oprimido; humano/outro) e a ontologia ciborgue. Nesta leitura, contextualizamos o conto em associação a uma tradição literária que metaforiza corpos femininos que habitam a esfera para além do humano, no caso, o corpo ciborgue, construindo uma crítica em relação à exploração dos corpos femininos. A manipulação e o fetiche são traços geralmente recorrentes em tal genealogia e são pontos direcionadores do nosso olhar. Nossa rota também enfoca questões relativas ao protagonismo feminino e às reconfigurações e subversões temáticas e formais que problematizam algumas questões de gênero representadas na narrativa de Madrigano. Este conto abre caminhos para várias leituras, certamente. Seguindo pelas entradas que propomos, observamos, inicialmente, seu alinhamento a uma tradição literária que metaforiza corpos artificiais – com ênfase nos femininos –, o protagonismo subversivo da personagem feminina ciborgue e as implicações dessa figuração sob lentes feministas.



O CONTROLE DO CORPO FEMININO CIBORGUE

O tropo literário da criação de um ser – artificial ou não – é um dos mais antigos, sendo recorrente em narrativas que atravessam espaços-tempos de grande escopo, conforme evidenciado pela sua presença em vários mitos de criação, como na narrativa bíblica sobre a criação do homem e da mulher primordiais, Adão e Eva, no Livro do Gênesis¹⁰, e em tantas outras cosmogonias em que figura a antropogênese.

O foco da reflexão que segue, porém, recai sobre a criação de corpos não humanos, o que sugere uma genealogia literária específica, paralela às – e imbricada com as – narrativas de criação de seres humanos. Também bastante antiga, esta outra linhagem abrange exemplos como as histórias da criação do Golem¹¹, ser artificial místico do folclore judaico, também criado a partir da lama (assim como Adão), cujo surgimento é tido como anterior ao judaísmo. Trata-se de uma linhagem que perpassa séculos, com precursores literários antigos, como apontamos, e alcança a contemporaneidade. Um marco mais recente e de bastante popularidade é o conto “O Homem da Areia” (1817), de E. T. A. Hoffmann, no qual uma das personagens é uma boneca autômata. É também no século XIX que observamos a criação de seres artificiais no gênero nascente

10 O relato da criação do primeiro casal é feito no A. T. Gênesis 1:1-31 (*Bíblia de Jerusalém*, 2002).

11 A lenda do Golem é tratada por estudiosas/os da FC como proto-ficção-científica (Clute; Nicholls, 1979), uma vez que constitui uma metáfora central para várias narrativas no gênero. No caso da FC feminista, cf., por exemplo, *He, she, and it* (1991), de Marge Piercy, romance no qual tal lenda é retrabalhada.



da FC, com a criatura projetada e realizada pelo cientista Victor Frankenstein, no romance clássico *Frankenstein ou o Prometeu Moderno* (2015 [1818]), de Mary Shelley.

Desde essas figurações iniciais, inúmeras têm sido as produções literárias e fílmicas que revisitam esse motivo literário, com as representações de seres artificiais (autômatos, robôs, andróides e ciborgues)¹² que vêm povoando o imaginário da FC. Nas produções, podemos perceber a repetição de padrões opressores de gênero, conforme explicitaremos brevemente. Nas artes visuais, o filme inaugural é *Metrópolis* (1927), de Fritz Lang, em que a mulher-máquina surge no corpo robótico de Maria, uma criação do patriarca capitalista de uma cidade do futuro que objetiva reter um movimento revolucionário do proletariado. Esse movimento é guiado por Maria, antagonista ao sistema, a quem a sua versão robô deverá substituir tendo como função neutralizar a versão humana dela e manter a ordem.¹³

Ao direcionarmos as lentes para a segunda metade do século passado, uma conceituada narrativa audiovisual é a adaptação do romance *Andróides sonham com ovelhas elétricas?* (1968), de Philip K. Dick, para o filme *Blade runner - o caçador de andróides* (1982), dirigido por Ridley Scott, em

12 Para fins da presente leitura, entendemos a/o autômata/o como uma boneca ou boneco, com movimentos mais limitados e comportamento totalmente controlado por humanos; robô, como um ser maquínico com mais autonomia do que o anterior; andróide ou ginoide, como um robô fisicamente semelhante ao humano masculino ou feminino; e ciborgue, como um híbrido, configurado pelas interfaces entre o humano e a máquina.

13 Para uma análise da personagem robô Maria sob uma ótica feminista, ver Doane (2000, p. 113-114).



que os corpos das/dos replicantes¹⁴ são imaginados dentro dos moldes capitalistas e patriarcais, o que gera uma ação de resistência de classe, em contrapartida à ordem dominante. Nessa obra, a replicante Rachel, que vive uma crise sobre a sua ontologia, pois desconhece a própria origem, apaixona-se por um guardião da ordem vigente, o caçador de andróides e protagonista Rick Deckard. Destacamos, ainda, as ações das outras replicantes Zhora e Pris, que, apesar de atuarem juntamente a dois outros replicantes nos atos de resistência ao controle exercido pelos humanos, recebem um tratamento narrativo diferenciado, no viés de uma nítida construção de gênero tradicional e hierárquica na representação dos corpos ciborgue: seus corpos são espetacularizados e alvo de violência mais intensa e encenada de modo mais prolongado e sexualizado.

Este padrão é reiterado em várias produções cinematográficas mais recentes, dentre as quais salientamos títulos como *Ex machina: instinto artificial* (2014) e *Her* (2013), sendo que, neste último, o protagonista se envolve em uma relação amorosa com uma IA (quase completamente) descorporificada, representada apenas por uma voz que materializa esse ser feminino. Tal modo de representação vem suscitando olhares críticos feministas¹⁵ que apontam os traços associados ao *gendramento* de tais figurações no tocante aos binarismos e sexismos expostos acima. A

14 Os ciborgues no filme são chamados de replicantes, pois são réplicas dos seres humanos.

15 Para análises feministas sobre representações de corpos ciborgues gerados, ver Kirkup et al. (2000).



presente leitura da narrativa de Madrigano integra esta corrente da crítica feminista e parte da observação de uma dinâmica semelhante àquela presente nos três filmes mencionados acima no que concerne às relações de gênero, pois reitera binarismos (masculino/feminino, ser humano/máquina) de modo hierárquico e opressor. Notamos uma diferença marcante no que diz respeito à representação do corpo ciborgue feminino no conto em foco, o que exploraremos adiante.

Conforme já sugerido pelo título do conto, “Boneca”, a obra explora corpos femininos não humanos e, logo no início, faz referência à Barbie, que circula comercialmente com alta popularidade. Este detalhe simboliza alguns pontos cruciais para uma narrativa bastante crítica em relação aos corpos femininos, alguns dos quais serão retomados adiante: o fato de a protagonista ser uma boneca; a produção em série e venda de corpos femininos artificiais; os estereótipos de gênero. Com a sequência dos eventos que nos é apresentada, nós, leitoras e leitores, temos acesso a detalhes da relação entre a ginoide Ari (Ariadne) e o ser humano que a adquire, possui e controla, David. Ao longo de grande parte do enredo, são expostas cenas do cotidiano desse casal híbrido, e constatamos que a relação é calçada num nexos análogo ao de senhor/escrava, uma vez que a personagem feminina é submetida ao desejo e às ordens por parte do seu dono e punida ao desobedecê-lo. Partimos dessa aproximação para, em seguida, explorar a reconfiguração da imagem ficcional do ciborgue num viés mais transgressor, conforme retratada por Madrigano.



Durante toda a narrativa, a personagem feminina é apresentada como um ser senciente, com características infantis, portadora de desejos e capaz de agenciamento, o que culmina com uma fuga do ambiente no qual se encontra aprisionada. É através desse ponto da história que acessamos a sua ontologia ciborgue: até alcançarmos esta altura no desenvolvimento do enredo, a descrição de Ari assemelha-se à de uma personagem humana. E a situação da fuga é a reviravolta da história, a partir da qual acompanhamos uma trajetória de subversão, que oferece perspectivas de leituras exploratórias de um protagonismo feminino diferente e mais acentuado, que desafia o contexto opressor patriarcal em que Ari é reduzida a mero objeto de prazer do seu dono. Pela tenra idade – dez anos¹⁶ – da personagem feminina, a relação também suscita um olhar interseccionado entre gênero e idade, o que será retomado adiante.

Para Maria Conceição Monteiro, estudiosa das imbricações entre gênero e representação, o corpo mecânico é “[u]m corpo sempre aberto a inscrições, por ser *receptáculo de fantasias*” (Monteiro, 2016, p. 13, grifos nossos). A autora continua: “[o] corpo mecânico opera como figura que expõe os conflitos humanos, e que, como em um palco, através do uso de máscaras, protagoniza a encenação de vidas alternativas” (Monteiro, 2016, p. 13). Vemos na obra de Madrigano aproximações em relação a essas duas perspectivas, pois a representação de Ari performa tanto a repetição de velhos padrões binários (enquanto ser submetido às fantasias de

16 Cf. Madrigano, 2015, p. 171.



David), quanto o vislumbre de (sobre)vidas e modos de ser alternativos (com a reviravolta provocada pela sua ação libertadora).

O conto inicia com o trecho “[e]ra uma cama de princesa” (Madrigano, 2015, p. 171), já remetendo à pouca idade da protagonista e sugerindo traços de fetiche¹⁷ e pedofilia por parte de David. Ariadne tinha várias bonecas que provavelmente foram presentes de David. Porém, significativamente, não brincava com elas: no máximo, penteava seus cabelos, o que não considerava brincar, mas, sim, cuidar. A protagonista não era cuidada, vivia naquele porão apenas recebendo água, comida e alguns presentes, geralmente acessórios de beleza, que supostamente a deixariam mais bonita, segundo a expectativa de David. A garota costumava ganhar muitas Barbies, porém não se identificava com elas, ao ponto de expressar que: “[a]s Barbies nunca eram como ela; eram loiras e esguias e com corpos de moça feita, enquanto Ari era pequena, só dez anos, pele cor de oliva, cabelos escuros e longos, nunca lisos como os das bonecas” (Madrigano, 2015, p. 171-172). Neste ponto da história, salientamos o impacto negativo relativo ao estereótipo do corpo feminino, segundo a percepção de Ariadne (apesar da variedade de biotipos e de faixas etárias que caracterizam as bonecas Barbie, conforme elas têm circulado mais

17 Para a presente análise, o termo “fetiche” relaciona-se ao conceito da psicologia que o define como “o processo pelo qual um objeto – um objeto inanimado, uma parte do corpo ou um corpo todo – é investido psiquicamente com o valor e o significado de um fetiche” (Wright, 1992, p. 117, tradução nossa). Nessa dinâmica, o desejo pelo objeto é permeado por excitação sexual.



recentemente). Sentia-se responsável, “como se as pobres bonecas também estivessem presas com ela e coubesse a Ari, mais alta, dona de uma voz, zelar por seus corpos de plástico, impedir David de alcançá-las” (Madrigano, 2015, p. 172). Observamos, neste trecho, uma antecipação do espelhamento entre a protagonista e as bonecas (o que será melhor elaborado adiante na narrativa, com a revelação da ontologia ciborgue dela), além da reação opositora a David, que será aprofundada com o desenvolvimento do enredo.

Ari se recorda do passado, o que é representado por algumas poucas lembranças e memórias que lhe trazem felicidade. No entanto, todas as vezes em que lembra de David, os sentimentos que emergem são de pavor, amargura e medo. Em vários trechos do conto, ela é retratada pensando, sonhando e desejando correr, o que revela seu forte desejo de fugir da prisão na qual se encontra. Um de seus sonhos recorrentes é dela correndo:

Ela sonhava que corria. Corria para longe da casa de David, por aquela rua que nem mais sabia como se parecia. Corria por horas, pelo escuro, e entrava pelos jardins de outras pessoas, e cortava suas pernas em plantas, e seus pés eram apenas dor e rasgões, e achava que enxergava a porta da própria casa, da qual fora tirada tantos anos antes, e que girava a maçaneta, entrava e gritava, mas sua mão não estava ali; David estava, de braços abertos, esperando-a. Eternamente David. Na [sic] importasse o quê: David (Madrigano, 2015, p. 173).



É perceptível, neste sonho, seu desejo de fuga “para longe da casa de David”, o que resulta num tipo de eterno retorno ao aprisionamento. Um outro aspecto a examinar é a natureza “artificial” das lembranças e dos sonhos, que podem ser lidos como traços de uma humanização, vestígios de uma certa humanidade perdida. Ressaltemos, também, o tom de pesadelo presente nas últimas linhas, especialmente na expressão “Eternamente David”, que remete à repetição do enredo padrão e cíclico em que se encontra aprisionada. Assim, este sonho, que culmina em pesadelo, pode ser visto como um fator motivador para sua tentativa de fuga, configurando-se, portanto, como catalisador de uma ação de agenciamento que efetivamente será empreendida.

Ari dispunha de um repertório composto por poucas atividades que conseguia realizar no porão, dentre as quais ler um diário ou desenhar adquirem acentuada carga simbólica. Na narrativa, é evidente que ela possui uma conexão profunda com a arte, seja por meio da leitura ou da pintura. Sobre a primeira, no decorrer da narrativa, a protagonista tem acesso ao diário de Mary Louise, a garota que vivia aprisionada antes de Ariadne. Ela o lê diversas vezes, tendo até já decorado todas as palavras nele contidas. Acreditando que David não sabe da existência deste volume, ela omite o seu achado, além de ocultá-lo dentro de uma obra ficcional bastante relevante para o contexto em foco, uma vez que *Anne of green gables* (1908), da escritora canadense L. M. Montgomery, apresenta as aventuras de uma garota órfã, dialogando muito diretamente com a sua situação:



Ari não contou para ele sobre Mary Louise. Encontrara o diário dela dentro de um dos livros que ficavam debaixo da cama. Anne of Green Gables, a capa dura com uma rui-va sardenta, com tranças que balançavam com a brisa: oco por dentro, guardando os pedaços restantes dos cadernos de folha frágil de Mary Louise, ou MLA, como ela costumava assinar, de vez em quando (Madrigano, 2015, p. 175).

No decorrer do conto, a partir da leitura dos escritos de Mary Louise, a conexão de Ari com aquele diário e com as palavras lá registradas torna-se gradualmente mais evidente, o que gera mais uma camada de espelhamento: o desejo de fuga de Ari é semelhante ao da escritora do relato íntimo, também prisioneira. Vejamos esta conexão no trecho abaixo:

[c]ontinuando a folhear o diário de Mary Louise, ela descobrira desenhos, poesias; trechos de coisas que não significavam nada, mas que, para Ari, significavam muito.

“O porão é o lugar em que estou presa e não posso sair dele, mas na verdade estou presa na minha cabeça e aqui ele nunca pode me alcançar porque daqui eu posso ir para qualquer lugar.”

Ela queria ir para outro lugar, também, ela, Ari, e passava os dedos pela caligrafia delicada de Mary Louise, gravada ali com giz colorido (Madrigano, 2015, p. 176).



Ari apega-se ao conteúdo do diário para encontrar forças, “[a]s palavras de Mary Louise não estavam mais nas páginas de seus cadernos, estavam gravadas na cabeça de Ari, e elas ressoavam com a voz de Mary Louise” (Madrigano, 2015, p. 180). Vale lembrar, neste contexto da discussão, que o diário é um objeto que aparece com bastante frequência nas distopias, geralmente com importante função no tocante à dinâmica da resistência tecida pela narrativa distópica. Pensemos, por exemplo, na escrita do diário por Winston, em 1984, de George Orwell (2009 [1949]); e também nas gravações deixadas por Offred, em *O conto da Aia* (2017 [1985]). Os diários ficcionais são estruturantes em ambas as obras, permitindo acesso à atitude de resistência que caracteriza as personagens protagonistas. Apesar de Ari não compor seu próprio diário, ela encontra um tipo de alter ego anterior na figura de Mary Louise, o que é marcado tanto pelo desenvolvimento da sua consciência sobre o próprio confinamento e fetichização, quanto pela educação do desejo (de fuga).

Nesta micro-distopia de confinamento, Ari encontra-se presa de diversas formas, em seu corpo e sua mente. Não pode sair do porão, exceto quando David a convida para subir até a casa para jantar, em ocasiões que julga especiais. Ele dita impositivamente o que ela deve vestir e até mesmo como seu cabelo deve estar penteado: “— Eu não gosto de quando você prende o cabelo – ele dizia. – Por que faz isso?” (Madrigano, 2015, p. 177). Porém, acredita estar livre em seus pensamentos, em suas lembranças, imaginando que estas são só suas e que David não pode acessá-las.



Em um dos jantares em que Ari é convidada para estar com David, ela o ataca com um castiçal, acertando-o na cabeça, e foge. Quando se encontra na rua, em busca de um rumo, um rapaz chamado Ekene aproxima-se dela, pergunta seu nome e a leva até a delegacia. Quando Ari afasta o casaco com o qual Ekene a havia protegido do frio, e após ter sentido uma fisgada de leve no braço, é feita a referência a uma cicatriz, uma marca iluminada em seu pulso. É a partir desse momento crucial para o enredo que a polícia – e também nós, leitoras e leitores – descobre que ela é um robô:

E estendeu o braço, suplicando, mostrando-o a Ortiz, sem saber como reagir. A policial pareceu levar uns segundos até compreender o que Ari queria. Observou sua cicatriz, muda. Encarou seu colega, que proferiu um palavrão alto, daquela vez. – O que está acontecendo? – Ari perguntou, agora mais esganiçada. Sentia o pulso quente, como se algo queimasse em suas veias. – Me ajuda, por favor.

Ela percebeu Ortiz respirar fundo. A policial não fez muito. Colocou o diário de Mary Louise sobre a mesa, segurou a mão de Ari. Será que não sentia o calor anormal sob sua pele? Será que apenas Ari estava perplexa com o fato de uma cicatriz brilhar?

– Merda – disse Ortiz. Não estava olhando para Ari, mas para suas próprias mãos, cobrindo a da menina. Sua voz estava cheia de exaustão. De resignação (Madrigano, 2015, p. 190-191).



A policial Ortiz havia demonstrado compreensão e até chegado a afirmar que iriam capturar David: “– Ariadne – ela disse. – Nós vamos atrás dele. Não se preocupe. Acabou. Só precisamos achar sua família” (Madrigano, 2015, p. 190). A partir deste trecho apontado acima, percebemos que, a priori, a policial esforçara-se para ajudá-la, imaginando que fosse humana. Porém, a partir do momento em que esta última descobre que Ari é uma ciborgue, afasta-se pois não pode cooperar com a situação. Quando David chega à delegacia para buscar Ari, Ortiz enuncia:

– Desculpe, Ariadne. Eu não posso fazer nada – ela disse.

– Ele é um criminoso – Ari retrucou. – Ele me sequestrou. Matou ela. Ele...

A expressão de Ortiz seguia melancólica.

– Por que não vai prendê-lo? – O murmúrio engasgado escapou dos lábios de Ari.

– Porque não posso – Ortiz admitiu. – Ele... você pertence a ele – disse.

Mas Ari sacudiu a cabeça.

– Você é um robô. Uma autômata – David disse. – Já passamos por isso antes. Vamos voltar para casa (Madrigano, 2015, p. 192).

Ortiz entende a situação de necessidade de ajuda e dependência de Ari. Porém, dentro do sistema da sociedade em que vivem, uma ação empática e de proteção não é possível por parte da policial. A ação do enredo prossegue com David levando Ari para casa. Novamente, ela é aprisionada por seu dono.



Em uma conversa com a protagonista, logo após o retorno ao confinamento, David revela que as memórias dela não são provenientes do seu passado, tendo sido implantadas. Anteriormente a esta interação, Ari acreditava que era livre em seus pensamentos, o que é rebatido por David:

- Mas eu me lembro.
- Do quê? Da sua mãe? - David perguntou.
- De como ela pendurava os seus desenhos na parede do quarto? E que foi por isso que decidi que seria uma artista, quando crescesse?

A menina ficou calada. *Sim, era uma lembrança que tinha. Algo seu, que jamais contara a David, mas talvez estivesse errada* (Madrigano, 2015, p. 194-195, grifos nossos).

Na já mencionada ficção cinematográfica *Blade runner* (1982), encontramos detalhe similar envolvendo a replicante protagonista no encontro amoroso com Deckard. Rachel é uma bela mulher que trabalha para Tyrell, a pessoa que criou os replicantes e que nomeia também a corporação onde são fabricados. Especialista em caçar replicantes, Deckard testa a “humanidade” de Rachel e sua performance é bem acima daquela dos demais seres artificiais. Ela é, então, convidada a se retirar da sala de testes para que Deck converse a sós com Tyrell. Nessa conversa, eles comentam sobre o fato de Rachel ser uma replicante e estar começando a desconfiar de sua identidade. Tyrell então defende a importância de se implantar memórias: “se lhes dermos o passado, temos um ambiente aconchegante para suas emoções e, conseqüentemente, podemos controlá-las melhor”



(*Blade runner*, dir. Ridley Scott, 1982, 00:22:13). O caçador de andróides resume esta fala a uma palavra: “memórias”. Tal detalhe ficcional encontra ecos em “Boneca”, ou seja, são implantadas reminiscências na “mente” de Ari para simular uma narrativa sobre o seu passado e, dessa forma, tentar reforçar a crença em sua humanidade.

A estratégia de implante de memórias artificiais retoma ainda outras narrativas anteriores. Por exemplo, é o caso das cenas de *Blade runner* (1982), acima discutidas, em que Rachel defende sua subjetividade (em termos de uma ontologia humana) com base nas lembranças de um passado registrado também por meio de fotografias forjadas. Mais recentemente, a anfitriã ciborgue Dolores, da série *Westworld* (2016), acessa memórias de narrativas anteriores que performou repetidas vezes, por meio de um corpo reiteradamente reprogramado. Ressaltamos que, apesar das diferentes representações dessas personagens femininas ciborgues, o elemento da memória implantada está associado à autodescoberta sobre suas ontologias não humanas. É exatamente o autoconhecimento que dinamiza a ação e autonomia, o que, paradoxalmente, aproxima-as do sentido da humanidade.

A implantação de memórias e o uso de diários são elementos recorrentes nas distopias. A partir das palavras que foram lidas e gravadas na memória de Ari, surge nela um desejo de fuga. Esse desejo, influenciado por Mary Louise, manifesta-se em Ari, que consegue concretizar a fuga, possivelmente desencadeada pelas leituras do diário.



No desenvolvimento do enredo – seguindo o mesmo fio de conversa entre Ari e David, após a captura na delegacia –, tomamos ciência de que Mary Louise e Ariadne habitaram o mesmo corpo artificial. Assim, fica evidenciado que Mary Louise havia sido reprogramada e transformada em Ari, conforme a citação abaixo:

– Quem era ela? – Ari quis saber. Uma garota? Outro robô, como David insistia? David ergueu as sobrancelhas, algo inesperado, uma surpresa honesta.

– *Você* – disse ele. – *Era você. Com outra programação.*

E se levantou.

– Esta – e David indicou seu curativo.

– Não é a primeira vez. Você já me machucou, antes. Bem aqui, no porão. Eu precisei mudar a sua programação.

– Minha programação?

– Sua personalidade. *Sua memória* – disse David, sem muita paciência. – Mas nem imaginava que tivesse deixado isto aqui escapar – ele mostrou o diário.

Ari fechou a boca. Achava que gritaria de novo, se deixasse-a aberta, ou que só sairiam sons desconexos. Sua cabeça estava pesada, diante da tarefa de assimilar o que David dizia. *Era uma mentira: tudo. As lembranças, Mary Louise.* Não tinha mais certeza de nada, exceto do arder em seu pulso, daquela estranha energia que corria seu corpo, que brilhava na pulseira de David (Madrigano, 2015, p. 195 - 196, grifos nossos).



A partir do trecho citado, podemos argumentar que Madrigano utiliza um tipo de protagonismo feminino bastante inovador, “reemoldurando narrativas”, conforme sugere Maria Tatar (2022 p. 18) em seu estudo *A Heroína de 1001 faces*, ao tratar das formas de heroísmo declinadas no feminino, o que nos permite expandir os diálogos entre o pensamento da referida crítica e a ficção em foco.

Chamamos a atenção, inicialmente, para o fato de estarmos lidando com uma protagonista não humana (ainda que bastante humanizada em seus traços peculiares: ela sonha, deseja e age), que habita um corpo reprogramado em série. O recorte narrativo que nos é apresentado expõe a qualidade serial da personagem, no que pode ser entendido como uma sequência de “identidades” habitando o mesmo corpo. Assim, ressaltamos o traço de inovação na criação desta personagem pós-humana que é, ao mesmo tempo, una e múltipla (com ocorrência de programações anteriores, sugestivas de uma série, levando leitoras e leitores a questionar se houve outras versões prévias, além de Mary Louise.

Outro ponto a salientar diz respeito a um tipo de crescimento na ação narrativa, expressa pelos “atos de coragem”, empreendido por personagens femininas, conforme ressalta Tatar (2022, p. 18), ou seja, mesmo partindo do ambiente doméstico: Mary Louise compõe o diário e Ari agencia a fuga. Trata-se, portanto, de um tipo de protagonismo que desafia a noção de uma subjetividade única e completa em si mesma, conforme temos observado nos modelos de heroísmo cristalizados pelos enredos mais tradicionais, que circulam mais popularmente no contexto do



heteropatriarcado. Vale finalmente ressaltar que o protagonismo feminino coletivo tem sido um traço observável em obras feministas dentro e fora do gênero da FC.¹⁸ A disposição das ações que compõem a trajetória de Ari permite que acompanhem o desenvolvimento de um agenciamento em direção à liberdade, conforme já apontamos em relação à sua tentativa de fuga, que, aliás, resultará em uma nova investida, a qual retornaremos mais adiante. Voltemos um pouco, porém, ao tema do confinamento.

A protagonista percebe-se presa de diversas maneiras, o que se afigura até em seus sonhos. No entanto, em seus pensamentos e ações, Ari acredita poder se livrar de suas circunstâncias. O controle e disciplina do corpo feminino são comuns nas narrativas distópicas feministas, conforme aponta Cavalcanti:

De forma mais ampla, todas as distopias feministas oferecem campo privilegiado para um olhar que parte dessa percepção, uma vez que, em sua grande maioria, tais ficções representam uma máquina estatal burocrática e/ou militarizada governada por homens e especializada na vigilância, controle e punição de corpos tratados como objetos passivos, principalmente os femininos (Cavalcanti, 2005, p. 89).

18 A metáfora de uma coletividade declinada no feminino e agindo em resistência em face a um sistema heteropatriarcal é central para a composição de obras tão variadas como: *As guerrilheiras* (2019 [1969]), de Monique Wittig; *The furies* (1994), de Suzy McKee Charnas; e, aqui no Brasil, *Mulheres empilhadas* (2019), de Patrícia Melo. Essas produções metaforizam a sororidade, traço forte do feminismo contemporâneo, o que é metaforizado ficcionalmente por meio de estratégias narrativas diversas.



No conto de Madrigano, David tem total controle sobre o corpo e memória de Ari – visto que ele lhe implanta memórias. Já acenamos acima que é possível ler este conto como uma ficção científica distópica. Nessa direção, e para além da imagem de confinamento de mulheres, Raffaella Baccolini e Tom Moylan (2003, p. 5) afirmam que, de modo recorrente, o escopo da narrativa distópica é “edificado em torno da construção de uma narrativa da ordem hegemônica e de uma contranarrativa da resistência”. Ressaltamos que, durante toda sequência narrativa, Ari está resistindo, seja através da arte em suas pinturas, dos atos em desobediência a David, planejando e realizando suas fugas. No plural, pois a protagonista volta a escapar em outra cena próxima ao desfecho do conto, o que empreende com uma ação mais radical do que nas tentativas anteriores, importante detalhe que será retomado adiante, após revisitarmos a metáfora da menina ciborgue.

Já comentamos que a personagem principal é uma ciborgue e não uma criança humana, apesar de ter os traços de uma. Esta imagem sugere um comportamento pedófilo por parte de David, apesar de seu fetiche ser direcionado a uma menina ciborgue. Alguns fatos permitem que esse dado seja subentendido: a posse e aprisionamento de uma criança ciborgue em seu porão; as imposições feitas sobre seu comportamento, hábitos, vestimentas e aparência física; o prazer advindo da relação senhor/escrava; etc. Há uma cena em que a situação de dominação sobre o corpo ciborgue de Ari é narrada de forma bastante evidente, na qual é sugerido



que a atitude de David é comum na sociedade futurista em que se passa a ação. Durante o que será o último jantar deles, pois antecede sua fuga final, Ariadne pergunta:

— Eles sabem o que você faz? – Ari achou difícil esconder o desprezo.

David colocou as mãos nos bolsos.

— Acha que eu sou o único? – Perguntou.

Ari não respondeu. (Madrigano, 2015, p. 199-200).

A pergunta levantada por ela abre algumas possibilidades interpretativas, pois não é possível saber se Ari está se referindo ao fato de viver presa no porão, tendo que satisfazer os fetiches do seu dono ou se há algo a mais em relação às ações perversas dele, o que permanece nas entrelinhas, como um não dito do texto. No entanto, a narrativa evidencia que David, motivado por prazer e fetichismo, a mantém em cárcere privado, dita seu comportamento e controla até seus pensamentos – visto que ele lhe implanta memórias. Tudo isso já constitui graves violações ao corpo feminino infantil. O ponto complicador nesta narrativa, que nos faz refletir sobre questões de ética e de direitos humanos deriva do fato de Ari ser uma criança ciborgue, uma não-humana. Passemos, então, a uma reflexão sobre esta outra ontologia que nos é cada vez mais familiar no século XXI.

Donna Haraway, em seu texto “Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX” (2009), define que o ciborgue é um organismo



cibernético, híbrido de máquina, uma criatura de ficção e de realidade social. Ademais, a pensadora afirma que a técnica de replicação do ser ciborgue está desvinculada da reprodução por meio orgânico, o que o distancia dos seres humanos:

O processo de replicação dos ciborgues está desvinculado do processo de reprodução orgânica. A produção moderna parece um sonho de colonização ciborguiana, um sonho que faz, comparativamente, o pesadelo do taylorismo parecer idílico (Haraway, 2009, p. 36-37).

Sendo assim, a produção em larga escala de seres artificiais pode despertar leituras ambíguas, sendo compreendida como algo positivo e/ou negativo ao mesmo tempo, dependendo das perspectivas da autoria (notáveis por meio da construção narrativa de uma/um autora/or implícita/o) e da chave de leitura utilizada por quem lê. Em certas narrativas, essa facilidade na multiplicação de seres artificiais gera um desconforto nos seres humanos, por estes se sentirem ameaçados pela facilidade e banalização do processo, e também pelo medo de uma coalização e resistência ciborgue. Essa problemática vem à tona, dentre outras narrativas, no já mencionado *Blade runner* (no qual replicantes são produzidas/os em massa para utilização como força de trabalho); e também no conto “Eu, incubadora” (2013)¹⁹, de Aline Valek, em que há uma abundante

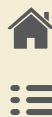
¹⁹ Trata-se de um dos contos analisados na dissertação de Thathiana Belo (2024), acima referenciada.



quantidade de Coisas (ciborgues) fabricadas em massa que, posteriormente, revoltam-se e iniciam uma revolução. Em ambos os casos, as/os ciborgues desenvolvem uma certa “humanidade”, com o desenvolvimento de sentimentos, a compreensão de seu *status* inferior e uma organização em revolta em face aos seres humanos que as/os criaram. No plano negativo, temos a terrível repetição de um modelo escravocrata de exploração do trabalho e não reconhecimento do outro-não-humano. No entanto, há também a possibilidade de uma leitura que penetre no âmbito crítico desta representação, o que geralmente é alcançado pela empatia entre seres artificiais e público leitor.

Em “Boneca”, por tratar-se de uma narrativa curta, não temos acesso a detalhes sobre a quantidade na produção de ciborgues em circulação, mas o processo não parece ser tão massificado quanto nas histórias acima citadas: “É para poucos. No geral, famílias. É para o que servem” (Madrigano, 2015, p. 199). E como a protagonista acredita que é humana (conduzindo-nos a partir desse princípio durante a leitura), decorre daí a empatia entre ela e as leitoras e leitores, principalmente quando a ajuda das autoridades lhe é recusada por seu *status* enquanto objeto possuído por um proprietário. Retomando um ponto já comentado, Ari acreditava que a marca da sua não humanidade era uma cicatriz:

A cicatriz que Ari tinha em um dos pulsos, quase como uma meia-lua, pele translúcida, de uma cor diferente, branca, quase rosada, resultado de uma queimadura de muito tempo antes. Ela não se lembrava



de como e nem de onde, mas sabia que era feito de David, e que, por vezes, ele se gabava:

— É o que acontece com meninas desobedientes (Madrigano, 2015, p. 175).

Sublinhamos que David utiliza esta marca como mais uma forma de manipulação, causando-lhe medo, conforme exposto no excerto acima, além de revelar seu fetiche sádico. A leitura positiva da metáfora do ciborgue, central para o conto de Madrigano, nos é propiciada com o desenrolar do enredo e o desfecho do conto, em que uma heroína ciborgue infantil não apenas resiste à sua situação distópica – cujo simbolismo leva a sentidos construídos a partir das intersecções de gênero, classe, idade e ontologia –, mas reúne as forças para enfrentar e derrotar seu dono de forma definitiva, fugindo de seu aprisionamento e abrindo caminhos alternativos para uma (sobre)vida em liberdade, a ser construída a partir do seu próprio desejo. Não sabemos qual será o futuro da nossa protagonista não humana, mas vislumbramos um espaço-tempo melhor, para além do espaço narrativo, o que é propiciado pelo final aberto.

Segundo Haraway, o ciborgue é um ser pós-gênero que quebra o padrão do binarismo: “é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção” (Haraway, 2009, p. 36). Partindo dessa percepção, argumentamos que a figuração da identidade ciborgue construída no conto de Madrigano provoca a subversão dos binarismos reducio-



nistas dominantes em nossa cultura e abre possibilidades de concebermos mundos gendrados alternativamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, salientamos a relevância da ficção científica distópica de autoria feminina no cenário mais amplo dos debates feministas contemporâneos. Pelas suas peculiaridades estruturantes, obras em FC podem explorar realidades paralelas, que ainda não existem. Essas possibilidades tendem a potencializar o protagonismo feminino, (re)inscrevendo-o, como podemos observar na narrativa de Madrigano. Conforme apontamos, o conto representa um corpo infantil feminino ciborgue, que, após sua objetificação, confinamento e redução, consegue resistir e subverter o cruel nexos heteropatriarcal – ao descentrar o foco do humano/masculino simbolizado por David – que a mantinha refém e abrir caminhos para novas ontologias, revelando assim uma faceta mais visionária e utópica da ficção contemporânea de autoria feminina. Em uma sociedade que, cada vez mais, desenvolve-se através da tecnologia rumo a um futuro incerto, essas discussões são cruciais principalmente para as mulheres.

REFERÊNCIAS

ATWOOD, Margaret. **In other worlds:** SF and the human imagination. New York: Anchor, 2011.

ATWOOD, Margaret. **O conto da aia.** Tradução Ana Deiró. São Paulo: Rocco, 2017.



BACCOLINI, Raffaella; MOYLAN, Tom. Introduction. In: BACCOLINI, Raffaella; MOYLAN, Tom (ed.). **Dark horizons: science fiction and the dystopian imagination**. New York: Routledge, p. 1-12, 2003.

BELO, Thathiana. **Protagonismo feminino em contos de ficção científica de Aline Valek, Clara Madrigano e Camila Fernandes**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura: Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2024.

BÍBLIA. A.T. Gênesis 1:1-31. In: **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2002.

BLADE RUNNER. Direção: Ridley Scott. Estados Unidos: Warner Bros., 1982.

CAVALCANTI, Ildney. “You’ve been framed: o corpo da mulher nas distopias feministas”. In: BRANDÃO, Izabel (Org). **O corpo em revista: olhares interdisciplinares**. Edufal: Maceió, p. 83-98, 2005.

CHARNAS, Suzy McKee. **The furies**. 1. ed. New York: Tor Books, 1994.

CLUTE, John ; NICHOLLS, Peter. **The encyclopedia of science fiction**. London: Granada, 1979.

DICK, Philip K. **Androides sonham com ovelhas elétricas?** Tradução Ronaldo Bressane. São Paulo: Aleph, 2014.

DOANE, Mary Ann. Technofilia: technology, representation, and the feminine. In: KIRKUP, Gill (ed.). **The gendered cyborg: A reader**. London and New York: Routledge, 2000.



DUARTE, Constância Lima. “Feminismo e literatura no Brasil”. **Estudos avançados**, v. 17, p. 151-172, 2003.

EX MACHINA. Direção: Alex Garland. Reino Unido: Universal Pictures, 2015.

HARAWAY, Donna. “Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX”. In: TADEU, Tomaz (Orgs.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Tradução Tomaz Tadeu. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 33-118, 2009.

HER. Direção de Spike Jonze. E. U. A: Warner Bros. Pictures, 2013.

HOFFMANN, E. T. A. **O homem de areia**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2004.

KIRKUP, Gill; JANES, Linda; WOODWARD, Kath; HOVENDEN, Fiona. **The gendered cyborg – A reader**. London and New York: Routledge, 2000.

MADRIGANO, Clara. “Boneca”. In: SYBYLLA, Lady; VALEK, Aline (orgs.). **Universo desconstruído**: ficção científica feminista. Vol. II, [s.I: s.n.], 2015.

MELO, Patrícia. **Mulheres empilhadas**. São Paulo: Editora Leya, 2019.

METRÓPOLIS. Direção: Fritz Lang. Alemanha: Universum Film (UFA), 1927.

MONTGOMERY, Lucy Maud. **Anne of Green Gables**. Boston: L.C. Page & Co., 1908.

MONTEIRO, Maria Conceição. **O corpo mecânico feminino**: uma poética do transumano. Rio de Janeiro: Garamond, 2016.



ORWELL, George. **1984**. Tradução Alexandre Hubner e Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PIERCY, Marge. **He, she, and it**. New York: Alfred A. Knopf, 1991.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein ou o Prometeu moderno**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2015.

TATAR, Maria. **A heroína de 1001 faces**: o resgate do protagonismo feminino na narrativa exclusivamente masculina da jornada do herói. São Paulo: Cultrix, 2022.

VALEK, Aline. “Eu, incubadora”. In: SYBYLLA, Lady; VALEK, Aline (orgs.). **Universo desconstruído**: ficção científica feminista. Vol. I, [s.I: s.n.], 2013.

WESTWORLD. Baseado em **Westworld** de Michael Crichton. Direção: Jonathan Nolan; Lisa Joy et al. Temp. 01 e 02. Estados Unidos: Distribuído por Warner Bros Television, 1ª temporada 2016; 2ª temporada 2018. Formato stream. Emissora de tv original, HBO.

WITTIG, Monique. **As guerrilheiras**. Tradução Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

WRIGHT, Elizabeth (org.). **Feminism and psychoanalysis**: a critical dictionary. Oxford: Blackwell, 1992.





8. “DA MULHER FÚTIL À MULHER ÚTIL”: OLHARES PARA A CRÔNICA DE JULIETA BARBARA

Karla Renata Mendes

<https://orcid.org/0000-0002-0977-8607>

karla.mendes@arapiraca.ufal.br

CONSIDERALÇÕES INICIAIS

Em 8 de outubro de 1941, sob o regime do Estado Novo e com Getúlio Vargas à frente do poder, o jornal carioca *A manhã* inaugurava uma nova coluna intitulada “Da mulher fútil à mulher útil”, que trazia já em seu texto de abertura, intitulado “Um programa”, um tom provocativo e contestatório:

Um programa com que nossa página se apresenta “da mulher fútil à mulher útil” vai arrear a sensibilidade da mulher que nos lê. Ela há de pensar com uma grande simpatia por nós: “A futilidade, apesar de dar muito na vista, é ainda a arma da mulher” (Barbara, 1941, p. 7).

As palavras que ali ecoavam, dirigindo-se às possíveis leitoras que eram convidadas a abandonar a futilidade (considerada ironicamente, como a “arma da mulher”), eram da escritora Julieta Barbara que, em meados de 1939, lançara



seu único livro: *Dia garimpo*. A obra, composta por dezoito poemas, vinha à luz num momento em que o “artista moderno” era predominantemente masculino” (Simioni, 2022, p. 23) e a literatura brasileira reverenciava poucos nomes femininos na poesia. Ainda assim, o livro surgiu através de uma editora de prestígio (a José Olympio) e contou ainda com um retrato da poeta feito por Flávio de Carvalho e uma “carta-prefácio” de Raul Bopp, o que atesta o trânsito da autora entre a intelectualidade da época.

Como destaca Mariano Marovatto, em posfácio à edição da obra lançada em 2022, a escritora, que nasceu Julieta Guerreni (1908-2005), era natural de Piracicaba, São Paulo. Formou-se professora primária e, na década de 30, mudou-se para a capital paulista onde atuou como docente. Ali, conheceria o escritor Oswald de Andrade em 1934. Após dois anos vivendo juntos, eles casaram-se em 1936 (união que duraria até 1942). Na mesma época, Julieta teria iniciado sua carreira artística de pintora e escritora, adotando o nome “Julieta Barbara” – em homenagem à avó – e publicando seus primeiros poemas em jornais e revistas, além de proferir palestras sobre desenho e pintura. Em 1939, o casal decidiu viver no Rio de Janeiro, centro cultural do país. Naquele mesmo ano os originais de *Dia garimpo* seriam entregues à editora José Olympio.

Conforme se vê, a trajetória literária de Barbara foi atravessada por questões ligadas ao gênero, pois como atesta Mayayo,



a história da arte moderna tem privilegiado uma noção de vanguarda centrada na identidade de grupo: os manifestos, as revistas, os encontros ou as exposições se configuram, segundo essa versão, como espaços de camaradagem masculina nos quais as mulheres parecem não se encaixar, a não ser como musas, esposas ou colaboradoras dos homens (Mayayo In Simioni, 2022, p. 11).

Confirmando a constatação de Mayayo, Julieta Barbara também ocupou esse lugar de “esposa” e “colaboradora”, já que teve sua carreira marcada pelo casamento que manteve com Oswald de Andrade. Desde a publicação de *Dia garimpo* em 39, a autora sofreu um “apagamento” da historiografia oficial e a obra foi redescoberta e relançada apenas em 2022 (mais de 80 anos depois da primeira edição). O pesquisador responsável pela organização do livro destaca em seu posfácio que duas questões centrais teriam determinado “o silenciamento das qualidades de *Dia garimpo*: 1) Julieta era uma poeta estreante mulher em 1939; 2) Julieta era uma poeta estreante mulher em 1939, casada com Oswald de Andrade” (Marovatto In Barbara, 2022, p. 97). Em meio a todos esses fatores, ela acabou tornando-se, então, a “poeta esquecida do modernismo”, como anunciou matéria publicada no jornal “O Globo”, em 2022, na ocasião do relançamento de sua obra.

Dessa forma, é importante resgatar a figura de Julieta Barbara, reposicionando-a no contexto modernista, pois como bem destaca Michelle Perrot, “há muito que as mu-



lheres são esquecidas, as sem-voz da História” (2005, p.13). Mais ainda, é necessário problematizar a construção do cânone literário e da crítica literária, enxergando a

pesquisa feminista como uma crítica fundamental à ciência social e à pesquisa em geral, que se concentravam na dominância masculina, e ignoravam a situação de vida das mulheres. A crítica enfatiza uma peculiaridade importante: a ciência cartesiana não é neutra do ponto de vista do gênero (Cruz, 2014, p. 18).

Nota-se que, apesar do esforço empreendido nas últimas décadas para divulgar a literatura produzida por mulheres, algumas autoras ainda carecem de pesquisas abrangentes e são quase que desconhecidas do grande público. Nesse sentido, o viés do “resgate e inclusão” torna-se muito relevante já que propõe a

pesquisa e constituição de um corpus significativo da produção desconhecida de literatura de autoria feminina, tornadas invisíveis pela mediação crítica, quase exclusivamente masculina, a partir de uma postura de revisão do cânone e de desconstrução dos saberes hegemônicos, buscando outros (Zolin, 2009, p. 240).

É crucial, portanto, trazer à tona escritoras e textos apagados pela crítica e pelo cânone, reinserindo-os na história e possibilitando uma reescrita de nossa tradição cultural e literária.



Se os poemas de Dia garimpo foram “esquecidos” por mais de 80 anos, as crônicas de Julieta Barbara permanecem, até hoje, na obscuridade, já que não há nenhuma edição publicada desses textos. Pesquisadores e leitores em geral só tem acesso às crônicas através dos exemplares do jornal *A manhã* digitalizados e disponíveis no site da Biblioteca Nacional.

O apagamento da atuação de Barbara na imprensa corrobora a ideia de que a crônica ainda é vista como um gênero “marginal”. Apesar de todas as alterações sofridas ao longo dos séculos, de ter resistido às evoluções temporais, a crônica não perdeu uma de suas mais distintas características: ser analisada como gênero híbrido que dificilmente pode ser enquadrado em parâmetros restritivos. Tal relativização do que o termo “crônica” encerra em si é expressa em um questionamento proposto por Clarice Lispector em uma de suas crônicas datada de 1968: “Crônica é um relato? É uma conversa? É o resumo de um estado de espírito?” (Lispector, 1992, p. 112).

As indagações da autora refletem a dificuldade de estreitar os limites da crônica. Gênero fronteiroço, ela nunca teve seu espaço plenamente delimitado. Originalmente escrita para o jornal e fadada a uma “vida curta”, torna-se perene quando é transposta para o livro. Apesar de ser concebida como uma manifestação textual que trata do cotidiano, do trivial, a crônica também pode abordar temas mais sérios e suscitar reflexões mais profundas. Assim, acaba por transitar entre fronteiras textuais sem se cristalizar em nenhuma delas. A aparente ambiguidade do gênero seria



para críticos como Eduardo Portella a essência da crônica. Sua estrutura “é uma desestrutura; a ambiguidade é a sua lei. A crônica tanto pode ser um conto, como um poema em prosa, um pequeno ensaio, como as três coisas simultaneamente. Os gêneros literários não se excluem: incluem-se” (Portella, 1979, p. 53-4).

Se a crônica por si só ocupa um lugar enviesado na tradição literária brasileira, o lugar da crônica escrita por mulheres ainda é mais impreciso. Todavia, sabe-se que há uma longa relação entre a produção literária feminina e o jornal. Afinal, ainda no século XIX, um dos veículos que possibilitou a divulgação dos textos de mulheres e a consequente busca por uma emancipação cultural e artística foi justamente a imprensa. Como destaca Nádya Battella Gotlib, dentro da imprensa, a principal fonte de comunicação seria o “periodismo feminino”:

O primeiro deles [periódicos] foi provavelmente, segundo Dulcília S. Buitoni, o jornal carioca *O espelho diamantino*, lançado em 1827. Desde então, outros jornais feitos por mulheres foram fundados com a intenção de tratar de questões ligadas às mulheres, e, por vezes, problematizando questões importantes de caráter político, incluído aí o direito ao voto (Gotlib, 2003, p. 32).

Seguindo essa linha, como relata Gotlib, em 1873 foi fundado o primeiro jornal feminista, *O sexo feminino*, com o objetivo de defender a educação da mulher. Quase na vira-



da do século, o espaço também seria aberto para as revistas literárias, como *A mensageira*, publicada em São Paulo. Já em 1914, na *Revista da Semana*, surgiria, ainda que não confirmada, uma das primeiras contribuições femininas ao gênero cronístico. Tratava-se da seção *Cartas de Mulher*, assinada com o pseudônimo de “Iracema”. O espaço na revista abordava assuntos femininos sob a forma epistolar e pela maneira de retratar a época, a diversidade de assuntos e a circunstancialidade permitem-nos incluí-las no gênero crônica. “Iracema retrata com seriedade o dia-a-dia da mulher nos mais diferentes aspectos, criticando, incentivando, defendendo, aconselhando” (Couto, 1992, p. 235-36).

Se Iracema era realmente uma autora, ou autor tentando passar-se por mulher, é um mistério sem solução até hoje, já que o verdadeiro nome por detrás do pseudônimo jamais foi revelado. À parte o episódio, percebe-se que, a partir da década de 30 e 40, as autoras brasileiras passaram a dedicar-se com mais ênfase à produção de narrativas curtas, sendo que em alguns casos o exercício literário era facilitado pela recente abertura profissional dada às mulheres nas redações de jornais.

Dessa forma, o ofício jornalístico de algumas escritoras acabava por aumentar a incidência de textos publicados, e, como estes tinham por exigência a brevidade, indiretamente incentiva-se a escrita de crônicas e contos. Outro percalço no registro da história da crônica feminina é a dificuldade de delimitar os espaços entre a crônica e o conto, o que acarretou o registro de muitos textos como contos, quando na verdade suas características eram mais



tendentes à crônica. De maneira geral, pode-se afirmar que a escrita de textos curtos introduziu no universo literário feminino modificações importantes, visto que contribuiu para o rompimento de temáticas exclusivas (como as amorosas), e trouxe a literatura para um trabalho mais ao nível da realidade vivida no dia a dia (Coelho, 1989, p. 07).

Assim, embora não existam registros detalhados sobre como Julieta Barbara acabou ganhando espaço semanal em um importante jornal carioca, com textos voltados a um público feminino, (ela mesma afirma em texto publicado no dia 15 de outubro de 1941 ter se “improvisado” como cronista), fato é que ela se insere numa tradição de mulheres modernistas que cultivaram a crônica, como Cecília Meireles, Rachel de Queiroz e Clarice Lispector. Vale lembrar que essa última, inclusive, manteve colunas em três diferentes jornais cariocas nas décadas de 50 e 60, publicando textos vinculados à imprensa feminina e voltando-se a temáticas desse universo (Nunes, 2006). Nesse sentido, percebe-se que a presença de mulheres em jornais e revistas, com seções e colunas direcionadas a outras mulheres, foi uma via de mão dupla já que impulsionou o surgimento de autoras e a expansão de um público leitor feminino.

Retomando o texto de abertura de Julieta Barbara, observa-se que a cronista manifesta uma preocupação em tornar aquele espaço atraente às leitoras, a quem se dirige e com quem busca uma aproximação mais efetiva. Assim, almeja-se equilibrar, como o título sugere, o “útil” (textos de caráter mais reflexivo e crítico) ao “fútil” (questões ligadas à moda, anedotas, colunas sociais, por exemplo). Isso fica



claro no seguinte trecho: “Porque a nossa leitora foi sincera e se conhece tão bem, nós lhe prometemos fazer todas as concessões e até todas as justiças no sinuoso terreno da futilidade” (Barbara, 1941, p. 7).

Dessa maneira, conforme anunciado, as concessões fúteis dividiram espaço com as crônicas de Barbara. Na edição de 22 de outubro de 1941, por exemplo, logo abaixo do texto intitulado “Anacrônica”, em que ela descreve “Margarida”, uma mulher de beleza natural e autêntica que não despertaria a atenção de homens “mais práticos, mais apressados, mais egoístas, mais corrompidos” que apenas olhariam para “mulheres que se chamassem Ninon de Lenclos, Cleópatra” (Barbara, 1941, p. 7), destaca-se também a seção “O fútil necessário”. Nela, apresenta-se a imagem de uma mulher vestindo um “tailleur branco” e a seguinte nota junto à ilustração: “Uma mulher elegante precisa saber discernir o que lhe fica bem do que não lhe fica bem. Com menos de 1,60 de altura uma mulher não deve nunca vestir tailleur. A cor branca enlanguedece e desbota muito as louras.”

Supõe-se que o comentário sobre a vestimenta feminina e sua “adequação” não tenha sido escrito por Julieta, ainda que seja complemento a sua coluna. Todavia, é fácil perceber que a construção de um espaço em que reflexões mais profundas aparecessem junto a amenidades da vida da mulher acaba se concretizando ali. Mesmo assim, a cronista não se rende ao atrativo da futilidade, criticando-o e definindo-o no texto como algo “sinuoso e falso”, onde “a fraqueza instalou todas as paixões, a traição à verdade e à própria vida.” (Barbara, 1941, p. 7). E, indo além, chama seu



público a uma reflexão: “Julgando-se um ser privilegiado, terá a mulher o direito de conspirar com o supérfluo, pelo único fim de provocar a adoração de si mesma? Pensamos que não” (Barbara, 1941, p. 7).

Essa “campanha” contra o supérfluo ainda na década de 40, indica que a cronista já se posicionava criticamente acerca do lugar ocupado pela mulher na sociedade, entendendo que uma vida dedicada apenas às superficialidades (que eram encorajadas socialmente) mantinham-na alienada do que realmente importava. Nesse sentido, ela destaca:

Esse ser privilegiado, que a mulher tem julgado ser através das idades, não aparece isento de diminuições e de sofrimentos. Que tem conseguido a mulher em troca de seu reino fugaz? Quais as liberdades essenciais que tem sacrificado para reinar? Valerá a pena o falso triunfo de alguns anos em troca da servidão de toda a vida? (Barbara, 1941, p. 7).

Como se nota, o texto caminha em direção a uma postura bastante progressista acerca do papel das mulheres. Elaborando perguntas retóricas, a cronista convoca suas leitoras a enxergarem o fato de que o universo feminino não deveria se restringir apenas ao cuidado de si, pois na ânsia de manter-se jovem e atraente – o que era valorizado pela sociedade – a mulher submetia-se, muitas vezes, a um lugar de subserviência e submissão. Nesse sentido, evoca-se o que diria Simone de Beauvoir, ao definir a feminilidade



como uma armadilha e ao e ao criticar o fato de que ainda menina a mulher é

encorajada pelos pais, professores e amigos, por toda a gente, a desenvolver os seus poderes de sedução, a ser gentil, bem vestida, amável. (...) Um círculo vicioso começa a apertar (a ficar num nó). Quanto mais docilmente ela se conforma com esse ideal que lhe é imposto, menos ela desenvolve as suas possibilidades pessoais, menos ela encontra recursos em si mesma. (Beauvoir, 2018, p. 55)

O que Barbara e Beauvoir ressaltam é o fato de que a mulher não deveria conformar-se com uma existência apenas pautada pelos valores dominantes, pois isso poderia significar a anulação de suas individualidades e potencialidades enquanto sujeito.

Dessa forma, naquele contexto, as transformações sociais convocavam cada vez mais as mulheres a uma revolução pessoal, ao abandono de certos valores e a outra concepção da vida, como evidencia a crônica:

A missão da mulher é bem outra e a sociedade transformada de nossos dias tem norteado melhor o seu papel da família e no trabalho. Fora de sua sagrada missão de esposa e de mãe, a vida da mulher de hoje apresenta complexos deveres. Com os deveres ela conquistou direitos (Barbara, 1941, p. 7).



Ainda que reproduza ideologias de sua época (como a ideia de que o casamento e a maternidade são “sagradas missões” para a mulher), a cronista ressalta um aspecto muito importante naquele contexto de mudanças: o papel feminino ativo no mercado de trabalho e a possibilidade de atuação em outros cenários além do doméstico. Novamente, recorremos a Beauvoir, que reafirma a importância do trabalho como fator preponderante na independência feminina: “O facto é que, por muitas razões, as mulheres hoje devem e querem trabalhar, o que é outra maneira de dizer que querem independência em comparação aos homens” (Beauvoir, 2018, p. 56). Portanto, ao apontar que “a vida da mulher de hoje apresenta complexos deveres” e ressaltar a conquista de *direitos*, a voz da cronista assume um tom mais crítico e chama à consciência o público com o qual dialoga.

Cumprir notar ainda que o espaço ocupado pelos textos de Julieta Barbara apresentava-se como democrático, havendo a preocupação e o desejo de representar a diversidade feminina e as mulheres em suas mais variadas facetas:

Tanto uns como outros aqui encontrarão guarida e defesa nesta página. A mulher no lar, a mulher na assistência aos enfermos (...), a mulher no campo, a mulher nas ciências, nas letras e nas artes: está nisso todo o nosso programa (Barbara, 1941, p. 7).

Como destaca a cronista, aquela coluna seria um meio de dialogar com diferentes tipos de mulheres, desde as que ainda permaneciam desempenhando um papel no



lar, como aqueles que atuavam em esferas tão distantes como as ciências, letras e artes. O texto literário torna-se, então, um meio de se aproximar dessas leitoras e a crônica, em sua maleabilidade típica do gênero, favoreceria ainda mais essa diversidade de temas e abordagens. Justamente por isso, observam-se crônicas tão variadas, que abordavam o cotidiano, assuntos mais filosóficos ou pautas mais progressistas como o divórcio e o trabalho feminino.

Conforme se nota, embora a própria Julieta Barbara tenha se assumido uma “cronista de improviso”, a seção no jornal *A manhã* não se caracterizava como algo improvisado, uma vez que o texto de abertura pensa num “programa” e o traz inclusive como título desse texto inaugural. Dessa forma, entende-se que há ali a organização de um projeto literário e ideológico em que diretrizes e objetivos são traçados. Tal questão fica clara também no trecho a seguir:

É o programa da dignidade da mulher de hoje que faz suas conquistas, como companheira do homem, no setor social como no do direito, nas universidades como nas casas laboriosas, nos hospitais da guerra e da paz, nos laboratórios como na sementeira fecunda da terra (Barbara, 1941, p. 7).

“O programa da dignidade da mulher de hoje que faz suas conquistas, como companheira do homem”. Com afirmações como essa, fica evidente que a coluna de Julieta Bárbara se inclinava muito mais ao “útil” do que ao “fútil”. É interessante notar o destaque para a ideia da mulher como



“companheira do homem”, do que subtende-se a ideia de que estar subordinada não era mais aceitável.

Em texto de 1989, bel hooks chamava a atenção para o fato de que vivia-se

num mundo em crise — um mundo governado por políticas de dominação, em que a crença numa noção de superior e inferior, e a sua ideologia concomitante — de que o superior deve governar sobre o inferior — afeta as vidas de todas as pessoas em todos os lugares, sejam pobres ou privilegiadas, alfabetizadas ou analfabetas. (hooks, 2018, p. 167)

Se no final da década de 80 (e ainda em nossa contemporaneidade) o cenário era o de “políticas de dominação”, pode-se imaginar que no contexto da década de 40, de onde nos fala Julieta, a realidade era ainda mais desafiadora. Justamente por isso é tão significativo que a crônica pontue discursivamente a ideia de que a mulher está ao lado do homem, conquistando espaço em áreas distintas e, até então, inalcançáveis, como as universidades. Cumpre assinalar também as marcas temporais explícitas que a crônica, como um texto que dialoga com a sua época, carrega. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, na menção à atuação das mulheres em “hospitais de guerra e paz”, já que em 1941 o mundo se via assolado pela 2ª Guerra Mundial.

Por fim, o texto encerra com a seguinte frase: “Essa mulher moderna terá aqui o eco de sua vida.” (Barbara, 1941, p. 7). Confirmando a tese de que aquele espaço



pretendia ecoar diversas vozes que compunham o painel social feminino da época, a cronista enfatiza que a “mulher moderna”, entendida aqui justamente como alguém que ia conquistando espaço em diversos setores além do lar, ali seria representada. Logo, a coluna “Do fútil ao útil” era um convite e um chamado a essas mulheres que viviam um cenário de tantas transformações e desafios.

Como tentou se destacar, a obra de Julieta Barbara e, em especial, suas crônicas permanecem à margem da historiografia literária e do contexto de produção modernista. Nesse sentido, parece ter ocorrido com a escritora o fenômeno semelhante ao que descreve Vicente ao pensar na atuação feminina nas artes plásticas:

Poderíamos definir as formas de marginalização da prática artística feminina em duas vertentes principais: em primeiro lugar, as condicionantes socioculturais que afectaram, especificamente, cada mulher artista. Independentemente dos diferentes espaços geográficos e dos períodos cronológicos em que estas viveram, a identidade de uma artista esteve sempre condicionada pela sua identidade enquanto mulher. (Vicente, 2011, p. 20)

Assim, enquanto a produção literária do marido, Oswald de Andrade, e de outros tantos homens modernistas inseria-se na história literária da época, Julieta (e, podemos nos perguntar, quantas outras mulheres) iam tendo suas obras silenciadas e esquecidas, vinculadas artisticamente à



sua identidade enquanto mulheres e, por isso, muitas vezes menosprezadas.

Reconstituir esse corpus desconhecido de textos de Julieta Barbara é um desafio, já que se lida com a crônica, normalmente evidenciada como um registro do efêmero, do passageiro, de uma determinada época que logo se tornará passado. Apesar disso, o texto trava uma verdadeira batalha, pois quer “vencer a dimensão do tempo pela criação” (Szklo in Resende, 1995, p. 90). Todavia, ainda que muitas vezes sem intenção explícita, o cronista acaba por sobrepujar a imediatez dos fatos que retrata, lançando mão de recursos estéticos e literários que seduzem leitores de qualquer época. Como destaca Davi Arrigucci,

Assim como as outras coisas de que tratam, as crônicas se destinam ao mercado e valem pela novidade imediata. (...) A seu modo, o cronista narrador é um artesão ilhado no meio da indústria da informação. Os objetos que ele molda, aparentemente apenas como o fato fugaz também destinado à fugacidade, na verdade são feitos da matéria de sua própria vida: a experiência carregada de substância pessoal, destinada, como tudo, a perecer, mas impregnada pelo desejo de ficar (Arrigucci, 1987, p. 50).

Percebe-se que, ainda que o fato narrado na crônica se torne “notícia velha” ou acontecimento superado, a visão pessoal do cronista ficará impregnada ao texto, e, quando essa é cativante, a crônica acaba tornando-se transtemporal. Assim, explica-se a atualidade das crônicas



de Julieta, capazes de evidenciar os desafios e conquistas femininas de sua época que não deixam de coar em nossa contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se frisou, a obra de Barbara oferece vasto campo de leitura e pesquisa e precisa ser analisada a partir de critérios revisionistas e que a reposicionem no conjunto da produção modernista, dando-lhe a devida visibilidade em seu contexto de produção. Dessa forma, espera-se que o texto aqui apresentado incite a desconstrução de saberes hegemônicos, debruçando-se sobre uma autora e sua produção ainda pouco conhecidas no campo da literatura de autoria feminina.

REFERÊNCIAS

ARRIGUCI; Júnior, Davi. “Braga de novo por aqui” In: **Enigma e comentário**: ensaios sobre literatura e experiência. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BARBARA, Julieta. “Um programa”. **A manhã**. Rio de Janeiro, 3 de outubro de 1941. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=116408&Pesq=julieta%20barbara&pagfis=12768>. Acesso em: 03 de novembro de 2024.

BARBARA, Julieta. “Anacrônica”. **A manhã**. Rio de Janeiro, 22 de outubro de 1941. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=116408&Pesq=julieta%20barbara&pagfis=13008>. Acesso em 03 de novembro de 2024.



BARBARA, Julieta. **Dia garimpo**. São Paulo: Círculo de Poemas, 2022.

BEAUVOIR, Simone. “Feminilidade: uma armadilha” In: BAPTISTA, Maria Manuel (Org.) **Gênero e performance: textos essenciais (vol1)**. Coimbra: Grácio Editor, 2018.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

COELHO, Nelly Novaes. “Tendências atuais da literatura feminina no Brasil”. In: **Feminino Singular**. São Paulo: GRD, 1989.

COUTO, Ivette Sanches do. “As cartas de Iracema”. In: **A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. São Paulo: Fundação Casa Rui Barbosa, Unicamp, 1992.

CRUZ, Maria Helena Santana. A Crítica Feminista à Ciência e Contribuição à Pesquisa nas Ciências Humanas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, vol.7 (nº 12),2014, p. 15-28. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/2949>. Acesso em: 22 de outubro de 2024.

GOTLIB, Nádya Batella. “A Literatura feita por mulheres no Brasil”. In BRANDÃO, Isabel; MUZART, Zahidé. **Refazendo nós: ensaios sobre a mulher e literatura**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2003.

HOOKS, Bel. “Feminismo: uma política transformacional”. In: BAPTISTA, Maria Manuel (Org.) **Gênero e performance: textos essenciais (vol1)**. Coimbra: Grácio Editor, 2018.

NUNES, Aparecida Maria. **Clarice Lispector jornalista: páginas femininas & outras páginas**. São Paulo: Senac, 2006.



PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2005.

PORTELLA, Eduardo. “Visão prospectiva da literatura brasileira”. In: **Vocabulário técnico da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1979.


RESENDE, Beatriz (Org.) **Cronistas do Rio**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Mulheres modernistas**: estratégias de consagração na arte brasileira. São Paulo: Edusp, 2022.

VICENTE, Filipa Lowndes. **A arte sem história**: mulheres e cultura artística (séculos XVI-XX). Lisboa: Babel, 2021.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. In: BONNICI, Thomas.; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2009.





9. ENSINO DE LITERATURA E PRÁTICAS ESCOLARES: A PRESENÇA DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

Márcio Ferreira da Silva

<https://orcid.org/0009-0003-6292-1411>

marcio.silva@delmiro.ufal.br

Maria Elizabete do Nascimento Barboza

<https://orcid.org/0009-0005-9971-4840>

marybarboza2023@gmail.com



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há uma crescente discussão sobre o papel do texto literário em sala de aula de língua portuguesa, e, ao que parece, esses estudos parecem insuficiente para dispor o texto como ferramenta essencial e elevar os índices que demonstram baixas competências e habilidades de leitura e de escrita na escola.

POR QUE ENSINAR LITERATURA? ESCOLA E LITERATURA: AVESSOS?

O encontro com o texto em sala de aula deve passar por uma ação de transformação pedagógica, e a melhor evi-

dência disso é o encontro constante do aluno como o texto literário. O que queremos? Como? Por quê? Para quê? Essas perguntas devem ser respondidas pelo professor quando escolher determinado texto para aplicação de sala de aula. Esse material não deve apenas ser usado como pretexto para outras ações pedagógicas, como: leitura oral, coletiva, aplicação de questionário ou coleta de palavras, mas nos propomos a usar o texto como ferramenta de construção de práticas sociais, levando o aluno a pensar o mundo em que vive. Compagnon (2009, p. 50) afirma que “a literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros –, ela arruína a consciência limpa e a má-fé”.

Essa possibilidade de reconhecimento do valor do texto literário só pode ser reconhecida pelo professor se se constituir leitor. Afinal, como podemos distribuir essa ruína se não enfrentamos o texto em todas as suas possibilidades de quebra de “nossas maneiras convencionais de pensar a vida”? O papel de formação que alunos dos cursos de Letras, futuros professores, e aqueles que já estão em sala de aula deve fomentar o reconhecimento da literatura e da necessidade de direito que o termo carrega. Candido (2011, p. 193) assegura que:

[...] a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir de justificativa e manter uma separação iníqua, como



se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas comunicáveis, dando lugar a dois tipos comunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

Dessa forma, ao reconhecer o papel da literatura, e, conseqüentemente, do texto literário, devemos absorvê-lo como direito, pois a criança deve ter garantido o contato, o uso e convívio com a literatura na sala de aula. Assim, embora a presença da literatura ao longo do tempo tenha estratificado os campos da arte, da filosofia, da antropologia ou da psicologia, como nos ensina Candido (2011), mas esses estudos fortalecem a necessidade de que a literatura ação vital e inalienável em sala de aula. Rita Jover-Faleiros (2014, p. 322), comentando o texto de Vincent Jouve (2012), diz que “as escolhas continuam a ser feitas apesar dessa crise e, no outro extremo desse circuito – em uma de suas terminalidades –, a sala de aula, local especular das políticas culturais, editoriais e curriculares, o professor deve poder dispor de repertório para responder a essa pergunta – por que estudar literatura?”.

Questionar o ensino de literatura, nos leva a refletir quase que imediatamente sobre os desafios atuais enfrentados no processo educativo e entender “as artes, a literatura, a poesia são uma ciência, tal como a química. Seu assunto é o homem, a humanidade e o indivíduo” (Pound, 1976, p. 58). Na verdade, podemos dizer que as



configurações sociais, tecnológicas e culturais demandam um ensino que se volte para pensar o homem, a humanidade e o indivíduo, promovendo aprendizados que levem os estudantes a se posicionarem diante do mundo, construindo habilidades de leitura, de escrita e de consciência crítica para lidarem com as mais diversas situações na vida pessoal, escolar/acadêmica e profissional, como está proposto nas dez competências gerais da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Essas competências gerais da BNCC valorizam o conhecimento; a capacidade intelectual, científica, crítica e criativa; a cultura; o domínio de diferentes linguagens; a compreensão e criação de tecnologias; as relações no trabalho e no projeto de vida; a argumentação; o autoconhecimento e autocuidado; a empatia, diálogo e cooperação; a responsabilidade e cidadania (Brasil, 2018).

Voltando a atenção para o ensino de literatura na escola, percebemos que escolher, ler e trabalhar o texto literário em sala de aula é um grande desafio. Colher a atenção do aluno para o campo literário, seja através das práticas de leitura ou da escrita literárias, torna-se de certo modo uma “competição” com as diversas maneiras de entretenimento em circulação, como, por exemplo, TV, as redes sociais, a Internet. Como afirma Magnani (2001), a educação acaba por concorrer com os meios de comunicação de massa. Na verdade, a observação do ambiente escolar detecta que tudo é mais interessante e atrativo digitalmente do que o estudo, uma vez que “os meios de comunicação de massa transformaram definitivamente o



cenário da expressão cultural, redefinindo o lugar social da leitura e da literatura” (Cosson, 2010, p. 56). Em vista disto é viável que o acesso a literatura seja facilitado pelos recursos tecnológicos, inserindo-se no meio virtual. Hoje já é possível ter em mãos um único dispositivo digital que armazena uma biblioteca vasta. Textos de diversas características aparecem na tela com frequência. Com isso, aproveitar essa ferramenta facilita o acesso mais democrático do texto às pessoas, porque oferece formas alternativas mais baratas. Isso comprometeria o valor da literatura? No capítulo *O fim da literatura*, Perrone-Moisés (2016), por exemplo, problematiza essa concepção do fim da literatura, preocupação anunciada por vários teóricos citados por ela. E ao fim do capítulo ela afirma que “a literatura atual, em suas variadas vertentes, mostra que o cadáver está bem vivo” (Perrone-Moisés, 2016, p. 26). Ou seja, a literatura ainda continua viva, percorrendo caminhos, assumindo possibilidades diferentes diante do contexto vivenciado, mesmo com o campo tecnológica e digital se expandido cada vez mais.

E para trabalhar com o ensino de literatura, a escola e conseqüentemente o professor enfrentam o grande desafio de procurar maneiras de manter texto e aluno em fricção em sala de aula, mais difícil ainda, envolvê-lo com a leitura do texto literário. Tendo em vista que, como enfatiza Zilberman (2008), é a partir da leitura literária que o aluno se aproxima da literatura, uma vez que o desafio de envolver o aluno no texto literário é potencializado, quando o professor se vê diante de uma turma com alu-



nos com características e realidades particulares, como é o caso, por exemplo, vivenciado na escola campo, na qual vários estudantes são provenientes da cidade e outros da zona rural do município.

Levando em consideração esses desafios apontados em relação à educação e ao ensino de literatura, vamos refletir um pouco sobre a pergunta: Por que ensinar literatura? Porque a função da literatura talvez esteja nas “[...] palavras que não são para ser entendidas, são comida para ser comida: o caminho da poesia” (Alves, Rubem, 2001, p. 27-28 *apud* Antunes, Irandé, 2003, p. 71). Os efeitos da leitura de textos literários vão muito além da familiarização com o idioma, a gramática, o vocabulário: a literatura apresenta novas culturas, novas formas de pensar e sentir, novas geografias e outras perspectivas da história. Assim, a literatura dá à humanidade uma riqueza muito maior do que dinheiro: a oportunidade de sermos ainda mais humanos.

Como o ensino de literatura é parte do conteúdo programático e obrigatório do currículo escolar, é possível mencionar alguns dos desafios enfrentados pela educação ao longo das décadas. Dentre elas: a superlotação das classes, a longa jornada de trabalho dos professores, mais a desvalorização salarial, desmotivação relacionada ao ensino, tanto dos alunos quanto dos professores, entre vários outros problemas, que interferem direta e/ou indiretamente na aprendizagem dos estudantes, provocando o envolvimento de toda escola no fracasso escolar. Ceccon (2013, p. 30) afirma que “são sobretudo



as crianças provenientes das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola e são forçadas a interromper seus estudos”. Se o grande número de fracassos ocorre em um determinado grupo, a culpa pelo fracasso escolar é posta por muitos na própria vítima, o estudante, sob a justificativa da necessidade do trabalho; da saúde em particular, ou então o fracasso se dá pela situação de pobreza vivida pela família do aluno (Ceccon, 2013).

Com efeito, o sucesso dependeria apenas do esforço de cada um, mas acontece que a realidade escolar “produz muito mais fracassos do que sucessos [...] só educa e instrui uma minoria. A grande maioria é excluída e marginalizada” (Ceccon, 2013, p. 23). De fato, no Brasil a educação é um privilégio de minorias, realidade difícil de se admitir, como assegura Candido (2011). Se apenas poucos alcançam sucesso e conseguem concluir a educação básica, significa dizer que o acesso à literatura também está restrito apenas a uma minoria?

Candido (2011), em seu ensaio intitulado *O direito à literatura*, reflete sobre o acesso à literatura pela sociedade. Para isso, ele traz um conceito do sociólogo francês Louis-Joseph Lebret sobre os *bens incompressíveis*, que são inegáveis às pessoas, e *bens compressíveis* são bens de necessidade não vital para o homem. Segundo o crítico literário, para classificar um bem na categoria dos direitos humanos depende da forma como as pessoas individual ou coletivamente definem certos bens como indispensáveis. Isso pode variar muito em cada época, cultura e classe, o que é indispensável para uma pode não ser para outra. E o



pensamento certo do crítico coloca a literatura no patamar de ser vital ao humano.

Refletindo sobre o sistema de ensino de literatura, observamos que ao longo das últimas décadas mudanças significativas ocorreram no sistema de ensino e no mundo. Com evidentes transformações socioeconômicas, culturais e tecnológicas, a escola busca criar estratégias de adaptação a essa realidade, pois é perceptível que essas mudanças têm interferido no espaço escolar. Assim, é necessário analisar se o sistema de ensino caminha junto com as mudanças, adaptando a maneira de lidar com seu público: alunos, profissionais da educação, pais e comunidade. Além disso, compreender a quem as escolas estão servindo e qual o objetivo principal do ensino atualmente, são alguns dos questionamentos que devem ser feitos pelos agentes escolares.

Buscando compreender melhor essa problemática, é inquietante perceber que a maioria das escolas possui a forte preocupação de que seus estudantes possuam uma boa pontuação nos vestibulares e outros exames avaliativos da qualidade de ensino da escola. Em vez disso, a “promoção da vida”, como nomeia Antunes (2014), era o que deveria ser foco prioritário, compreendendo que é necessário desenvolver saberes úteis para a vida das pessoas pós-vestibular, pois a vida não para aí. Dessa forma, podemos garantir que existe uma gama de circunstâncias a serem enfrentadas vida a fora, que vai do ambiente escolar, acadêmico, profissional ao sociocultural.



De fato, na realidade em que vivemos, ser aprovado em um vestibular tem enorme peso na vida de um estudante. Isso significa que ele conseguiu a oportunidade de cursar uma universidade, para que possa ter uma profissão no fim do curso e poder finalmente trabalhar, conquistando assim sua autonomia financeira. De certa forma essas etapas fazem parte de uma cadeia, na qual o objetivo final acaba sendo o mercado de trabalho, cujo reflexo advém de décadas atrás, pois “à medida que a industrialização avançou, ensinar virou sinônimo de suprir mão-de-obra para o mercado”, como afirma Venturelli (1990, p. 262), e assim favorecer os interesses da elite.

Mészáros (2008) diz que é preciso superar a lógica do capital no qual o indivíduo trabalha de maneira alienante, para uma reforma no qual o trabalho é algo que faz parte da vida, algo possível através de processos educativos amplos. A educação de forma ampla é um contínuo processo de aprendizagem. Nesse sentido, Libâneo (2011, p. 26 - Grifo do Autor), sobre os objetivos defendidos para uma educação de qualidade, diz que a “*Formação para a cidadania crítica*, isto é, formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho”.

Dessa forma, podemos pensar que “o papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo” (Silva, 2006, p. 515), percebemos mais uma vez uma das contribuições da literatura no sistema educacional para a formação humana, pois através da literatura o ser humano é posto



diante de situações “fictícias” que instigam a reflexão das circunstâncias sociais em que vive, como já comentado anteriormente.

Levando em consideração essas problematizações iniciais, percebe-se cada vez mais que ainda há bastante trabalho e esforço para que o ensino de literatura nas escolas ganhe o status como área importante para formação humana, que somente através dela é possível ser livre, ser crítico do mundo e das condições em que se vive. E assim poder tomar decisões pensando em mudar situações de opressão, seja na transformação da sua vida em particular ou da comunidade ao redor.

A LITERATURA SERVE PARA QUÊ?

Sabemos que o ensino de literatura enfrenta vários desafios, um deles é atuar paralelamente com a multiplicidade dos meios de comunicação de massa e as diversas formas de entretenimento oferecidos. Pensando dessa maneira coloca-se a literatura também como uma forma de entretenimento e de fato é, no entanto, não consiste apenas nisto como a maioria das pessoas acreditam. A literatura vai muito além da simples distração. Com relação a esse aspecto, Moisés (1987) diz que a arte literária não deve se reduzir a uma forma banal de entretenimento. Mas quando ela é entretenimento, é de modo superior pelo fato de possibilitar conhecer o mundo e o homem.

Complementando a ideia acima, podemos afirmar que “longe de ser um simples entretenimento, uma distra-



ção reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (Todorov, 2020, p. 24), ou seja, nos torna capaz de nos sensibilizarmos com as dores e angústias do outro, ao mesmo tempo que questionamos os problemas reais e suas causas, buscando possíveis soluções ou paliativos. Moisés (1987, p. 44, grifo do autor) ao citar a obra de S. I. Hayakawa, **A linguagem no pensamento**, reflete sobre a importância da experiência literária para a humanidade pois:

[...] O homem se aperfeiçoa com a assimilação de experiências ficcionais antecipadoras ou reveladoras de dimensões e situações para além de seu mundo comum. E assim como a saúde precisa de ser conservada mediante o alimento e o exercício, parece que a saúde psicológica tem de ser conservada no decorrer da própria vida, mediante a *alimentação* e nível de símbolos afetivos: pela Literatura, que nos conduz a novas fontes fruição; Pela Literatura, que nos faz sentir que não estamos sozinhos em nossa miséria; pela Literatura, que expõe nossos problemas a uma nova luz; pela Literatura, que sugere novas possibilidades e nos abre novos campos de experiências; pela Literatura, que nos fornece uma grande variedade de *estratégias simbólicas* mediante as quais nos tornamos aptos a circunscrever as nossas situações.

Dessa forma, a literatura nos remete ao encontro consigo e com o outro, refazendo caminhos pessoais e coletivos.



Por isso, a alimentação de nível simbólico, como se refere o autor acima, faz remédio para construir e confrontar os campos de experiência. Segundo Candido (2011), a literatura humaniza o homem, na medida em que através da ficção o coloca diante de situações que o instigam a reflexão dos problemas sociais, além de confirmar no homem alguns traços julgados como essenciais, como a reflexão, a aquisição do saber, boa disposição com o próximo, ser capaz de penetrar nos problemas da vida entre outros.

Lajolo (2008, p.15) nos diz que lemos “para entender o mundo, para viver melhor. É através do contato com a literatura que somos capazes de ler o mundo à nossa volta, refletir e agir criticamente sobre ele. Vários autores defendem essa visão, cada um à sua maneira. Cosson (2020, p. 17) afirma que “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. Dessa forma, podemos pensar ainda que o ato de ler é desmantelar a cabeça, pois quem lê estrutura aprende a desestruturar universos, repensando aqueles conceitos já enraizados Venturelli (1990). Ou seja, o ato de ler não é algo isolado, o contato com a literatura a partir da leitura expande o intelecto humano para compreensão de si e do mundo.

Com efeito, as palavras dos poetas e as narrativas dos romancistas dão forma aos sentimentos do homem e nos fazem inquirir sujeitos, coisas e objetos, inquietam-nos, como lembra Todorov (2020). O ato da leitura coloca o leitor no lugar dos personagens, vivenciando emoções e paixões, promovendo um deslocamento de perspectiva e fazendo da literatura uma forma eficaz de convencimento e moldagem



de opiniões, ou seja, uma ameaça à vontade de dominação, como nos ensina Franchetti (2021).

E por isso “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (Candido, 2011, p. 176). A literatura tem o poder de enriquecer a capacidade de uma pessoa de refletir sobre a realidade em que vive, se posicionar diante de conflitos, não se sujeitar a crueldades e injustiças, na verdade sempre lutar por seus direitos. Com efeito, Candido (2011, p. 176 – Grifo do Autor), quando afirma que “são bens incompreensíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a *integridade espiritual*”, é nesse aspecto que ele configura a arte e a literatura como direito humano, ou seja, que não podem ser negados ao sujeito. Não pode ser negada, porque:

[...] a Literatura fornece um tipo singular de experiência, portanto trabalha com a imaginação, que produz formas de vida *possível* e diferente da nossa. E tal experiência, corrida no contacto com a imaginação criadora do escritor, enriquece nossa maneira de ver a realidade, uma vez que a Literatura, caminhando antes da vida, lhe vai insinuando os rumos que podem trilhar. Desse modo, o homem se aperfeiçoa com a assimilação de experiências ficcionais antecipadoras ou reveladoras de dimensões e situações para além de seu mundo comum (Moisés, 1987, p. 43, grifo do autor).



Deste modo, é através da literatura que é possível trilhar com mais leveza o caminho da vida, que é complexo, repleto de mudanças, desafios e dúvidas que podem ser mais bem compreendidas quando se consegue fazer uma leitura sensível e sábia da situação real. Buscando assim a melhor alternativa de lidar com o problema. Uma capacidade exercitada pela leitura literária, na qual contém múltiplas possibilidades de vivências ficcionais.

Não basta que o *homem comum* tenha acesso à literatura de massa, à canção popular, ao folclore, é necessário que ele também tenha acesso à literatura erudita. Como afirma Candido (2011), a literatura não pode ser restrita apenas a pequenos grupos da sociedade, os mais privilegiados. É necessário que haja fruição da arte e da literatura em todos os níveis e modalidades como um direito inalienável.

Se o acesso à educação básica é um bem garantido a todos por lei, o direito à literatura também precisa ser assegurado à população, pois ambos se enquadram como bens incompressíveis, aqueles inegáveis ao homem. No entanto, essa garantia não pode ser reconhecida apenas legalmente, pois as ações práticas de expansão do acesso à literatura a todos pode incluir aqueles que não tiveram acesso à educação, que por esse motivo são impedidos de ter contato com as mais diversas obras literárias (Candido, 2011). Dessa forma, as práticas de incentivo à leitura na sala de aula garantem o acesso a todos a esse bem (a literatura), essencial para a formação humana, porque “[...] ensinar literatura é ensinar a ler e, nas sociedades letradas,



sem leitura não há cultura; porque a capacidade de leitura não é inata, mas adquirida; porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto a viver em sociedade” (Perrone-Moisés, 2016, p.65-66, grifo nosso).

Na citação acima, a autora reafirma o lugar da literatura para o homem e para a vida, ou seja, ela é essencial para a formação humana. Assim, podemos afirmar que para compreender melhor o porquê da importância da literatura na vida das pessoas vale investigar como a literatura é vista e orientada na escola. É imprescindível acreditar que a escola é o espaço de formação humana, de interação e de construção do pensamento crítico, pois ela tem um importante papel na apresentação e aprofundamento dos textos e dos estudos literários aos alunos. Neste processo, devemos considerar sempre, levando em consideração a bagagem de conhecimento que cada um já leva de seu mundo particular e coletivo, o contato com as coisas do mundo e de como a literatura forma, a partir da Palavra, a vontade de (re)inventar a própria palavra.

O QUE A ESCOLA FAZ DO TEXTO LITERÁRIO

O trabalho em sala de aula com a literatura é desafiador por diversas razões, uma delas deve-se à variedade de gostos e interesses particulares de cada estudante. É certo que em algum momento da aula a literatura deve ser estímulo à vida sociocultural das pessoas. Como nos exemplifica Franchetti (2021), na prévia do seu livro **Sobre**



o ensino de literatura, quando nos conta da experiência como professor de literatura, e a maneira como ministrava as aulas, bem como a impressão de como ficou para ele em relação aos alunos, quando afirma que “em algum momento a literatura passou a ser algo relevante, ponto de emoção, prazer, riso, ternura” (Franchetti, 2021, p. 10). Para o autor, a turma de alunos, mesmo sendo de uma área diferente que não as licenciaturas, pôde vivenciar uma experiência literária a partir de práticas de ensino de literatura exploradas professor.

Na verdade, pensamos que é válido trazer aqui um exemplo de como professores encontraram um caminho para que o ensino de literatura planejado forme habilidades e competências, ou seja, promover possibilidades de leitura como algo que o público leitor pudesse ler e refletir sobre nossa realidade, pois “a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (Todorov, 2020, p.76).

Diante disso, asseguramos que a leitura impõe o olhar para o mundo sob ótica reflexiva e que transporta o aluno para outras experiências. Nessa perspectiva, Lottermann e Pinheiro (2022) defendem a importância da tecnologia, como ferramenta importante para que as pessoas pudessem superar o isolamento social, como aconteceu nos tempos pandêmicos, por exemplo, aproximando pessoas distantes umas das outras.



Em ambas as modalidades, é cabível propor o questionamento tomando como base as aulas específicas de literatura. Apenas o título e a existência da disciplina na rede escolar não significam aceitar que realmente os alunos estão assistindo a uma aula de literatura. Em alguns casos o texto literário é utilizado, por exemplo, para ensinar gramática ou interpretação textual, aprofundaremos essas problemáticas ao longo do capítulo. Portanto, esses enfoques seguidos nas aulas de literatura são de alguma forma orientadas por determinado objeto, seja ele, o livro didático, projeto da escola e projetos solicitados pela rede de ensino. As sugestões de leitura que surgem em sala de aula são orientadas por estes mesmos objetos.

A escola enquanto instituição responsável pela formação humana através da leitura e escrita considera o domínio das competências linguísticas como importante, pois é através delas que o sujeito é capaz de expor seus conhecimentos e se posicionar sobre determinado assunto. Na verdade, para o cidadão comum assumir uma postura crítica em suas relações em sociedade, precisa ser letrado. Isso significa dizer, tomando como base o conceito de letramento proposto por Soares (2012), que para além de saber ler e escrever, tarefa de decodificação do texto escrito, a pessoa precisa ser capaz de se utilizar da leitura, da escrita e das práticas sociais.

Essa concepção de letramento deve ser tomada como base o texto literário, cuja possibilidade serve para o sujeito conhecer realidades diferentes, refletindo-as e desenvolvendo sensibilidade acerca do mundo ao redor.



Ressaltando que é na escola que democraticamente a literatura deve ser explorada como um bem comum e de direito de todos. A escola é o lugar onde o contato com o texto literário deve ser trabalhado com os alunos de maneira estimulante e constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos nesse momento o aluno como protagonista no desenvolvimento das práticas do ensino de literatura. Quando se fala em ensino, pressupõe-se que exista alguém na coordenação da tarefa e outro presente na mesma cena para aprender e construir o aprendizado juntos. Com o olhar voltado para o Ensino Fundamental II, nossos estudos buscaram contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados pelos alunos no ensino de literatura. Com base nisso, é válido buscar informações de como a aula de literatura é concebida pelos alunos na escola. Cereja (2005, p. 53), com o intuito de compreender como o ensino de literatura se desenvolve no Ensino Médio, demonstra que “[...] o aluno, segundo ele declara, não suporta mais aulas unicamente expositivas, que o excluem do processo de aprendizagem”.

Essa necessidade de o aluno ter voz nesse processo do ensino é algo pertinente e problematizado, segundo Silva (2006), pois, ao afirmar que devido ao fato de o objetivo final da leitura seja apenas o ato de fazer parte de avaliação, isso provoca no processo de ensino-aprendizagem um ato puramente mecanista, ou seja, o aluno precisa enfrentar o



texto apenas para poder realizar os exercícios. Assim, a leitura por obrigação ocasiona apagamentos de sujeito (aluno) enquanto produtor de textos e de direito à literatura.

Em uma pesquisa recente, Ribeiro-de-Siqueira (2023, p. 15) assegura que buscar “incessante da profissionalização dos jovens, encaminhando-os para o campo das tecnologias e áreas afins, fragmentando cada vez mais a atuação do indivíduo em setores específicos [...] isso nos parece não ser prioridade ou meta dos planos de educação; ao menos na prática não se observam ações neste rumo”. Esse apagamento (co)existe em fatores que determinam a percepção que a comunidade escolar, qual seja: a escola, o professor e o aluno têm do ensino de literatura.

A iniciação à prática literária gera contatos individual e coletivo, uma vez que a segurança sobre sentimentos, altruísmo ou consciência de mundo constrói e reconstrói no aluno opiniões críticas em relação à sociedade e aos problemas da realidade atual. No entanto, questionamos aqui se de fato essas possibilidades fazem parte do processo formativo literário dos estudantes, uma vez que trabalhar com a leitura em sala de aula enfrenta práticas desconectadas da realidade ou resistência por parte dos alunos, pois, para a maioria, ler em sala de aula é muito difícil e não faz sentido (Kleiman, 2016). Se o objetivo final da leitura é puramente avaliativo, como mencionado anteriormente, esse é um dos entraves que leva o aluno a ter aversão à leitura.

Silva (2006, p. 518) complementa ainda que “a aversão de muitos alunos à prática da leitura vivenciada no



contexto escolar também é reflexo das concepções tradicionais de ensino que ainda resistem em algumas escolas”, uma vez que não é necessário desconsiderar uma concepção de texto e de leitura completamente desprovida de relação com a vida, mas compreender que, equilibrar e adequar cada uma de acordo com as circunstâncias solicitadas em cada objetivo de aprendizagem, pode melhorar a qualidade de ensino ofertado pela escola.

Podemos compreender a partir do exposto acima que tais fatores colaboram para o desinteresse dos alunos em relação às aulas de literatura, reconhecendo, neste momento, que existem outras circunstâncias que dificultam a aproximação do indivíduo com a literatura e seu aprendizado, como um ambiente familiar desestruturado e difíceis condições de vida. Essa percepção demonstra e revela a dificuldade, mas não impede que ações planejadas de práticas de ensino de literatura sejam capazes de ajudar o aluno a superar essas dificuldades, sejam desenvolvidas no âmbito da escola ou do encontro com o texto literário no espaço domiciliar, por exemplo. Nesse sentido, Magnani, 2001, p.140 (Grifo nosso) afirma “saber por que o professor ou o aluno gosta ou não desse tipo de texto é um caminho para o crescimento”.

De fato, apenas conhecendo o gosto literário dos alunos, o professor pode atuar melhor na escolha de textos e obras que sugere em suas aulas. Assim, a recepção positiva em relação à leitura tende a ser mais frequente, assim, como diz ainda Magnani (2001), “um caminho para



o crescimento” dos saberes literários tanto dos alunos quanto do professor.

Portanto, refletindo sobre isso, questionar as práticas de ensino em situações críticas como a pandemia, por exemplo, ou na vivência do chão da escola atualmente, mostra-se, antes de tudo, o olhar para as escolas que estão amparadas de métodos pedagógicos tradicionais, que engessam e dificultam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno nas práticas de leitura e de escrita. Assim, com a necessidade de levar o texto literário para sala de aula, envolvendo o aluno na descoberta do texto, ou imbricando práticas metodológicas propostas juntamente aos recursos tecnológicos, há de se pensar *no contato, no uso e na permanência* do texto literário em sala de aula, levando o aluno a uma prática recorrente de leitura e de escrita no ensino de língua portuguesa.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9394/1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em fevereiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CECCON, Claudius. Org. **A vida na escola e a escola da vida**. OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. 43. ed. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Idac-Instituição de Ação Cultural, 2013.

CEREJA, Willian Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005. COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo O espaço da literatura na sala de aula. In: **Literatura**: ensino fundamental. PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 55-68.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. In. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 123-140, jul./dez. 2013.

FAGAN, Maria Rosangela Ananias. O texto literário e o gosto da leitura. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2017. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_uem_mariarosangelaanancias.pdf>. Acesso em 17 de maio de 2023. ISBN 978-85-8015-093-3.

FRANCHETTI, Paulo. **Sobre o ensino de literatura**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

FREITAS, Raquel Monteiro da Silva. A influência da família na formação do leitor. In: SOUSA, Maria Ester Vieira de; SALES, Laurênia Souto (Org.). **Leitores, suportes, espaços e**



práticas de leitura da cultura escrita. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

JOVER-FALEIROS, Rita. Resenha de JOUVE, Vincent. Por que estudar literatura?. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 321-323, abr./jun. 2014. Editora UFPR.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** Teoria e prática. 16. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. 13. impr. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOTTERMANN, Clarice; PINHEIRO, Alexandra Santos. **Literatura em tempos de pandemia:** leitura e afeto em encontros literários. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v.40, n.85, p.77-92, 2022.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura**, literatura e escola. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. - (Texto e linguagem).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária:** poesia. 10. ed. rev. São Paulo: Cultrix, 1987.



PERRONE-MOISÉS, Leyla. O ensino da literatura. In.: _____. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O fim da literatura. In.: _____. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

POUND, Ezra Loomis. **A arte da poesia**: ensaios escolhidos [por] Erza Pound; trad. Heloysa de Lima Dantas e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

SILVA, I. M. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: **PG Letras 30 Anos**, 2006. Anais do PG Letras 30 anos, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.


RIBEIRO-DE-SIQUEIRA, Renildo. Literatura em sala de aula: reflexões sobre abordagem e ensino. In.: SANTOS, Maria Francisca de Oliveira; MANZONI, AHIRANIE SALES e MENICONI, Flávia Colen. **Linguagem e ensino em caminhos paralelos**. Arapiraca: EDUNEAL, 2023.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 10 ed. - Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

VENTURELLI, Paulo. **A literatura na escola**. Letras. Curitiba. N 39. p259 - 269 - 1990 - Editora da UFPR.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Revista Via Atlântica**. São Paulo: N° 14 DEZ/2008. P. 11-22.





10. MEMÓRIA, IDENTIDADE E REVERBERAÇÕES UTÓPICAS EM PONCIÁ VICÊNCIO, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Maria Gabriela Costa

<https://orcid.org/0009-0001-0343-4408>

mgabrielacosta@uol.com.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“A memória é uma paisagem contemplada de um comboio em movimento”. Eduardo Agualusa (2003, p. 153).



O instigante romance *Ponciá Vicêncio* (2003), da escritora brasileira Conceição Evaristo, tem como ponto fulcral da narrativa dois conceitos que a contemporaneidade vem resgatando de modo bem pontual: a memória e a identidade. Tendo como fonte inspiradora a frase do narrador de *O vendedor de passados* (2003), do angolano José Eduardo Agualusa, que me serve de epígrafe, e tomando como base a afirmativa do historiador Jacques Le Goff (1996, p. 476) de que “a memória é um elemento que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje na febre e na angústia”, ou seja, a memória é um

elemento constituinte do sentimento de identidade, Proponho dirigir a minha leitura desta obra de Evaristo para as duas questões que, no meu entender, norteiam a narrativa – memória e identidade –, e que Le Goff coloca no mesmo Patamar. A utopia é o fio condutor dos desejos de mudança da protagonista, Ponciá Vicêncio, sobre quem incide de modo particular esta análise.

Para levar a cabo a minha proposta, utilizo-me da metáfora do trem – comboio, no romance de Agualusa – como personagem determinante para o desfecho da trama, cujo movimento pendular de ir e vir da e para a cidade me parece estar em perfeita sintonia com a voz responsável pela construção da narrativa feita de idas e vindas no tempo e no espaço da memória.

O TREM DA MEMÓRIA E A PAISAGEM IDENTITÁRIA

Seguindo os ensinamentos de Le Goff (1996, p. 426), parto do princípio de que existem dois tipos de memória na narrativa de *Ponciá Vicêncio*, que se apresentam de forma imbricada: a memória coletiva, inscrita nos gestos, nos hábitos e nos costumes dos grupos, enquanto consciência da própria cultura; e a memória individual, que é marcada pela singularidade, pelas recordações pessoais de cunho afetivo, intransferíveis, portanto, aquela memória que “[...] alguns chamam também de coração” (ONDJAKI, 2007, p. 60).

Na mesma linha de pensamento, Lucília de Almeida Delgado (2010, p. 38) concebe esta definição de memória:



A memória é base construtora de identidades e solidificadora de consciências individuais e coletivas. É elemento constitutivo de autorreconhecimento como pessoa e/ou como membro de uma comunidade pública, como uma nação, ou privada, como uma família [...]. A memória atualiza o tempo passado, tornando-o tempo vivo e pleno de significados no presente.

O romance de Evaristo patenteia esses dois tipos de memória, a coletiva e a individual, no que tange à personagem Ponciá Vicêncio. A coletiva, enquanto mantenedora de gestos e costumes como traços de uma identidade cultural, em que se incluem a arte hereditária de moldar o barro e a remissão às histórias que a tradição oral perpetua, dentre as quais a lenda do arco-íris; a individual, como guardiã da sua ancestralidade por meio da reprodução da imagem do avô moldada no barro – o primeiro trabalho que executou –, imagem que a memória afetiva preservava, fazendo-o reviver na História: “Um dia ela fez um boneco baixinho, curvado, magrinho, graveto e com o bracinho cotoco para trás” (Evaristo, 2003, p. 18). A História à qual Ponciá se achava definitiva e desgraçadamente ligada pelo sobrenome Vicêncio – enquanto resquício do regime escravocrata –, como um dos alicerces da sua identidade.

Ponciá Vicêncio sabia que o sobrenome dela tinha vindo desde antes do avô de seu avô, o homem que ela havia copiado de sua memória para o barro e que a mãe não gostava de encarar. O pai, a mãe, todos



continuavam Vicêncio. Na assinatura dela, a reminiscência do poderio de senhor, de um tal coronel Vicêncio. O tempo passou deixando a marca daqueles que se fizeram donos das terras e dos homens. (Evaristo, 2003, p. 27).

Para além dessa indelével marca de que não podia libertar-se por ser herdeira de um passado histórico, a composição anacrônica do seu nome levava-a a um insolúvel questionamento: “E Ponciá? De onde teria surgido Ponciá? Em que memória do tempo estaria escrito o significado do nome dela?”; para logo em seguida concluir, dando vazão ao sentimento de não pertencimento ao nome que lhe havia sido dado: “Ponciá Vicêncio era para ela um nome que não tinha dono” (EVARISTO, 2003, p. 27).

Desta feita, Ponciá nunca se acostumou a esse nome que não respondia dentro de si. “Sentia-se como se estivesse chamando outra pessoa” (Evaristo, 2003, p. 16). Quando aprendeu a ler e a escrever, “num exercício de autoflagelo ficava a copiar o novo e a repeti-lo, na tentativa de se achar, encontrar o seu eco” (Evaristo, 2003, p. 27). Qual Narciso, ela buscava conhecer-se a si própria na imagem que o espelho refletia – “Uma noite ela passou todo o tempo diante do espelho chamando por ela mesma (Evaristo, 2003, p.17) – e nas águas do rio, onde ela se mirava em reiterada, porém, infrutífera, busca de si mesma.

Quando mais nova sonhara até um outro nome para si. Não gostava daquele que lhe deram. Menina, tinha o hábito de ir à beira



do rio e lá, se mirando nas águas, gritava seu próprio nome: Ponciá Vicêncio! Ponciá Vicêncio! Sentia-se como se estivesse chamando outra pessoa. Não ouvia o seu nome responder dentro de si. (EVARISTO, 2003, p. 16).

O não reconhecimento desse nome parece-me ser o prenúncio do vazio que paulatinamente se foi instalando em si e a fez assumir o seu nada: “Pedi ao homem que não a chamasse mais de Ponciá Vicêncio. Ele, espantado, perguntou-lhe como a chamaria então. Olhando fundo e desesperadamente nos olhos dele, ela respondeu que poderia chamá-la de nada” (EVARISTO, 2003, p. 17). Entretanto, como nos versos do poeta português, “Não sou nada/ Nunca serei nada./ Não posso querer ser nada./ à parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo”²⁰, Ponciá acalentava, no seu âmago, com a mesma vontade com que moldava o barro, os desejos utópicos de felicidade que projetava num futuro incerto: “O inspirado coração de Ponciá ditava futuros sucessos para a vida da moça” (EVARISTO, 2003, p. 35).

No livro *O inconsciente teórico* (2009), um estudo sobre uma obra do escritor Mia Couto, Anita Moraes cita Shoshana Feldman, que destaca como decisiva a tarefa de nomeação. Conforme Feldman,

dizer o próprio nome ou ter o nome reconhecido pelo outro é da ordem do ser [...]. O nome próprio é a construção do “espaço”

²⁰ Versos do poema “Tabacaria”, de Álvaro de Campos, um dos heterônimos de Fernando Pessoa.



necessário para que o ser exista, em sua singularidade (em sua voz e face singular, é a voz e a face humana que o nome atesta e assegura) [...]. (Feldman *apud* Moraes, 2009, p. 61).

Herdeira, pois, de um nome que não reconhecia como seu – Vicêncio –, Ponciá herdou do avô também a sua ânsia de liberdade que, no meu entender, se reflete na imitação do seu andar, “com um dos braços escondido às costas e [tinha] a mãozinha fechada como se fosse cotó” (Evaristo, 2003, p. 13). Para ser livre, ou tentar ser livre, o avô Vicêncio não hesitara em apelar para atitudes extremas: matar a mulher e mutilar-se, como forma de manifestar a revolta de ter visto vender os seus filhos nascidos “do ventre livre” e de se ver obrigado a contribuir, com o seu trabalho, para a prosperidade do dono do lugar, concorrendo para o processo de desigualdade social, herança de uma relação de dominação que tinha por base o binômio senhor *versus* escravo. Sem uma mão, o avô de Ponciá Vicêncio tornou-se imprestável, um estorvo para os senhores. Mas a persistência em atingir o fim a que se havia proposto não o abandonou. Se não podia ser livre, podia, pelo menos, demonstrar a sua recusa em compactuar com o sistema. Na impossibilidade de externar verbalmente a sua revolta, adotou uma atitude que se tornou a sua marca identitária: passou a andar com o braço cotoco para trás, não para escondê-lo, mas, assim o entendo, como forma de sublevação e resistência contra os interesses dos senhores do poder dominante. Como forma de dizer não. Essa atitude desafiadora, mesclada de sofrimento e dor, cul-



minou com uma alternância de risos e lágrimas, que poderá ser entendida, por um lado, como recurso de atenuação da dor e, por outro, como aurora de um novo tempo, em que o riso se transformaria em uma gargalhada vitoriosa, como no poema de Jorge de Lima “Olá negro”²¹: “Olá, Negro! O dia está nascendo!/ O dia está nascendo ou será a tua gargalhada que vem vindo?”. Vale aqui lembrar também, por sua pertinência, o poema do angolano Agostinho Neto, “Passei a vida”²², cujos versos me parecem expressar de modo contundente o sofrimento daqueles que, como o avô Vicêncio, esperavam pelo dia da gargalhada triunfal:

Passei a vida a servir
os meus dias passei-os a chorar
no meu mundo
meu inferno.

Os braços trabalhando
para um mundo alheio
os meus dedos
musicando
para o mundo alheio.

Meu mundo
meu inferno.
E ainda choro hoje
mas de vergonha
de pejo
por ter vivido num mundo inferno
sem ter tido ao menos alma para morrer.
(Agostinho Neto, 1987, p. 40).

21 Este poema está inserido no livro *Poemas Negros* (1947).

22 Poema de 1948, compõe a coletânea de poemas *Renúncia impossível*.



“Cansada da luta insana, sem glória, a que todos se entregavam para amanhecer cada dia mais pobres, enquanto alguns conseguiam enriquecer-se a todo o dia” (Evaristo, 2003, p. 32), Ponciá decide libertar-se dos “porões da sociedade”²³, em que se achava confinada pelo mecanismo social, e vai atrás de um sonho pensado como realidade concretizável, com base no desejo de mudança, e com a certeza de que “poderia traçar outros caminhos, inventar uma vida nova” (Evaristo, 2003, p. 32). Nessa perspectiva utópica, lembro a premissa de Pierre Furter (1974, p. 152) de que “a utopia incita a uma ação em favor de uma mudança que surge da possibilidade de não mais aceitar o que está”. Para buscar essa mudança, “avançando sobre o futuro”, Ponciá Vicêncio embarcou no trem que a levaria à cidade, tendo a esperança como “bilhete de passagem” e por bagagem o universo de sonhos utópicos que transportava em si movidos pela consciência antecipadora²⁴ de que “trabalharia, juntaria dinheiro, compraria uma casinha e voltaria para buscar sua mãe e seu irmão” (EVARISTO, 2003, p. 42, grifos meus).

23 No livro *O significado do protesto negro* (1989), Florestan Fernandes faz a seguinte afirmação: “O negro continua nos ‘porões da sociedade’ e ‘emparedado’. Um século depois de sua emancipação, ele continua coletivamente sem a liberdade de ser, preso aos grilhões invisíveis da miséria, da exclusão e da desigualdade racial”. (FERNANDES, 1989, p. 47, grifos do autor).

24 Na obra *O princípio esperança* (2001), Ernst Bloch defende que a utopia não é um *topos* idealizado ou projetado como era para Platão e os filósofos do Renascimento. Utopia é, sim, um *topos* da atividade humana voltada para um futuro, um *topos* da consciência antecipadora e a força ativa do desejo de transformação, do sonho diurno direcionado para a frente, como guia das imagens do desejo de algo que “ainda-não-é”, mas que poderá vir a ser, na busca de novos horizontes.



De acordo com a teoria de Ernst Bloch (2001, p. 238), os sonhos diurnos, como os que Ponciá Vicêncio nutria, são o guia das imagens do desejo que têm a qualidade de antecipar o futuro, onde predomina a utopia e onde se torna possível concretizar o desejo de transformação. É o que pode ser observado nas citações anteriores, em que os desejos utópicos da personagem são representados pelos verbos conjugados no futuro do pretérito, como manifestação da consciência antecipadora de que fala o filósofo alemão, e prenúncio da possibilidade da concretização dos sonhos de transformação.

Assim sendo, e conforme a proposta blochiana de que a utopia é uma promessa que tende a realizar-se em um tempo determinado, o futuro, é possível pressupor que Ponciá *acharia* o lugar que lhe *caberia* no imenso latifúndio social e, com isso, *conseguiria* assumir-se identitariamente como mulher negra e sujeito da História. E, não obstante as advertências acerca dos insucessos dos muitos que se lhe antecederam nesse caminho de fuga utópica, ela acreditava, tendo a esperança como força motriz desse desejo de mudança, que “O caso dela, quando voltasse para buscar os seus, *haveria* de ser uma história de final feliz” (Evaristo, 2003, p. 36, grifo meu).

Porém, contrariando os planos de felicidade antevistos, a realidade apresentou-se na contramão de tudo o que a personagem havia projetado. E a distopia abriu passagem para destecer a rede de sonhos até então utopicamente sonhados.



De que valera o desespero de Vô Vicêncio? Ele, num ato de coragem-covardia, se rebelara, matara um dos seus e quisera se matar também. O que adiantara? A vida escrava continuava até os dias de hoje. Sim, ela era escrava também. Escrava de uma condição de vida que se repetia, escrava do desespero, da falta de esperança [...] de inventar outra e nova vida. (Evaristo, 2003, p. 83-84).

A VIAGEM: DOS SONHOS UTÓPICOS À REALIDADE DISTÓPICA

No início do primeiro capítulo do seu livro *O que é utopia* (1980, p. 7), Teixeira Coelho faz a seguinte afirmação, à guisa de introdução:

Um traço que deve caracterizar o ser humano, ainda não embrutecido pela própria fraqueza ou pela realidade tremenda, é a liberdade que ele se reserva de opor ao evento defeituoso, à situação decepcionante, uma força contraditória. Essa força poderia chamar-se *esperança*; esperança de que aquilo que não é, não existe, pode vir a ser; uma espera, no sonho, de que algo se mova para a frente, para o futuro, tornando realidade aquilo que precisa acontecer, aquilo que tem de passar a existir.

Desse excerto, determinadas frases e palavras como “liberdade que ele se reserva de opor ao evento defeituoso” e “força contraditória” são passíveis de ser adaptadas à



realidade da personagem Ponciá Vicêncio quando resolveu sair do povoado onde nascera por estar “cansada de tudo ali. De trabalhar o barro com a mãe, de ir e vir às terras dos brancos e voltar de mãos vazias. [...] Cansada da luta insana, sem glória, a que todos se entregavam para amanhecer cada dia mais pobres, enquanto alguns conseguiam enriquecer-se a todo o dia” (Evaristo, 2003, p. 32). É esse sentimento de cansaço diante da situação de desigualdade social que, atuando como *senal* para o despertar da sua consciência, lhe dá a capacidade de abandonar o “estádio passivo e resignado e de agir em direção ao mundo exterior” (Bloch *apud* Münster, 1993, p. 30), para se “opor ao evento defeituoso, à situação decepcionante”, com a “esperança de que aquilo que não é, não existe, pode vir a ser”. Por isso, e movida por essa “força contraditória”, ela “partiu no trem do outro dia, pois tão cedo a máquina não voltaria ao povoado”, com a pressa de quem “acreditava que poderia traçar outros caminhos, inventar uma vida nova” (Evaristo, 2003, p. 32). O trem foi o “espaço de esperança” (tomo de empréstimo o título do livro de David Harvey) que a acolheu, e aos seus sonhos, nessa viagem carregada de utopias com vistas a um *bonum futurum*.

Porém, as certezas dos sonhos de uma vida melhor logo se dissiparam e deram lugar a um *malum futurum* que a transformou em uma “morta-viva”.

As dificuldades com que Ponciá se deparou ao chegar à cidade estão na razão direta da sua descendência escrava e, por isso, ela não tinha como fugir da discriminação e da marginalização que são o condutor da sua “morte social”.



Para David Brookshaw (1983, p. 187), os estereótipos que marcaram socialmente o negro provêm do ressentimento de interesses escravistas perante a arrancada da economia antiescravocrata e foram, mais tarde, justificados e elaborados como resultado do contato com as teorias científicas que controlaram as categorias raciais. E Ponciá carregava consigo a marca indelével da sua ancestralidade. Por esse motivo, a sociedade não lhe franqueou as portas para o mundo de felicidade que almejava. No palco da vida, até mesmo o homem que a fez mulher e com quem se propusera dividir os seus dias foi cúmplice no processo da infelicidade que a atingiu e condenou a um mundo de apatia e silêncio, “olhando o nada”. E o seu olhar, aparentemente vagando sem rumo, era dirigido para dentro, para os arquivos da memória, onde buscava o nutriente para o preenchimento do seu eu cheio de vazios:

Ela gastava todo o tempo com o pensar, com o recordar. Relembrava a vida passada, pensava no presente, mas não sonhava e nem inventava nada para o futuro. O amanhã de Ponciá Vicêncio era feito de esquecimento. Em tempos outros havia sonhado tanto. (Evaristo, 2003, p. 16).

O apagamento do futuro na vida de Ponciá Vicêncio pode ser representado, na minha proposta de leitura, pelos sucessivos abortos que teve, sete, na sua totalidade. Convém aqui lembrar os vários significados que são atribuídos ao número sete, alguns dos quais passo a enumerar, tendo como fonte o *Dicionário de Símbolos* de Chevalier e Gheerbrandt



(2009, p. 828): “[...] O sete corresponde aos sete graus da perfeição [...], é o símbolo universal de uma totalidade, mas de uma totalidade em movimento ou de um dinamismo que o total constitui [...], simboliza a conclusão do mundo e a plenitude do tempo [...]”. Vou ater-me ao primeiro dos significados aqui enumerados porque me parece ser esse o que melhor se ajusta à tese que venho desenvolvendo.

Na esteira de Dalva Nascimento, (2016), concebo que, na sua busca identitária, Ponciá passa por três estágios que me parecem dignos de registro, por serem o eixo de sustentação do seu eu. Assim, quando menina, a personagem aparece como elo entre “um mundo real e um mundo sobrenatural de ligação atávica com a sua ancestralidade africana” (Nascimento, 2016, p. 86); jovem, Ponciá passa a um estágio de otimismo e confiança, sentimentos que são a mola propulsora da vontade de mudança para uma vida melhor na cidade; já na idade madura, devastada pela tristeza e pela desilusão, deitada na “cama imunda ao lado do homem” e com “o olhar encontrando o nada”, num processo de niilismo e de zoomorfização, “veio-lhe a imagem de porcos no chiqueiro que comem e dormem para serem sacrificados um dia” (Evaristo, 2003, p. 32), identificando-se, segundo Nascimento, com “a imagem de porcos destinados ao abate”.

Destarte, no processo de construção da sua identidade, Ponciá Vicêncio não logrou atingir os graus de perfeição que o número sete simboliza, na medida em que o movimento de *crescendo*, iniciado na meninice, não conseguiu alcançar o seu ponto alto e passou, quase vertiginosamente,



para um *diminuendo*, até se perder no silêncio do apagamento. Na espécie do mundo às avessas, que era o seu, o número sete passou a ter o significado de conclusão de um ciclo imperfeito. Com os sete abortos, ela atingiu o outro lado, que é o da imperfeição. Uma imperfeição que lhe estava predestinada e que ela não pôde mudar. Porque, se as lembranças da sua infância foram marcadas pela repetição enfática do verbo gostar, “Naquela época Ponciá Vicêncio *gostava* de ser menina. *Gostava* de ser ela própria. *Gostava* de tudo. *Gostava*” (Evaristo, 2003, p. 9, grifos meus), e as da juventude respaldadas pelo seu “inspirado coração [que] *ditava futuros sucessos* para a vida da moça” (Evaristo, 2003, p. 35, grifos meus); na fase adulta, o encerramento do ciclo culminou com o verbo *querer*, conjugado no passado, como registro das lembranças de algo que *poderia ter sido mas não foi*, e que a sua memória triste registrou: “Quantas vezes *quis* ouvir, por exemplo, se o dia dele tinha sido difícil [...]. *Quis* confidenciar a respeito de um medo [...]. *Quis* saber se ele também sofria do mal do medo [...]. *Quis* que o homem lhe falasse dos sonhos [...]” (Evaristo, 2003, p. 67, grifos meus). Para complementar a lista de decepções que a vida lhe reservara, é possível acrescentar a ideia de que quis ter filhos e não conseguiu. Mas será que valeria a pena colocar no mundo esses sete filhos, um para cada dia da semana? Nas suas elucubrações, rememorando o passado e analisando o presente, Ponciá

chegava mesmo a desejar que a criança não sobrevivesse. Valeria a pena pôr um filho no mundo? Lembrava-se de sua in-



fância pobre, muito pobre na roça e temia a repetição de uma mesma vida para os seus filhos. [...] Bom mesmo que os filhos tivessem nascido mortos. (Evaristo, 2003, p. 83).

Apagada, assim, a possibilidade de um futuro, só restava a Ponciá tentar manter vivas as páginas das lembranças que a sua memória teimava em guardar. Até caírem no esquecimento.

Ao mesmo tempo em que os momentos felizes da infância são rememorados, a crueza da vida adulta é colocada, antiteticamente, na narrativa, amarrados os tempos pela voz narradora, numa espécie de costura identitária marcada pelo entrelaçamento do passado e do presente. A lembrança do arco-íris, o medo infantil de “virar menino se passasse por baixo dele” e o alívio imenso de saber que não sofrera nenhuma mutação fazem parte da ou constituem a memória afetiva, que tem o poder de chegar aos acontecimentos mais distantes da infância. Era o passado de felicidade. Como afirma Beatriz Berrini (1997, p. 49), “a insatisfação com o presente arrasta o homem a se refugiar nas lembranças do passado, que ele embeleza e aprimora: lá para trás ficou um tempo e mundo feliz irreparável [...]”.

Com uma ordem não linear, com sucessivas idas e vindas no tempo, próprias do ato de rememorar, a ação da narrativa de *Ponciá Vicêncio* é acentuadamente marcada por um processo de busca como uma espécie de denominador comum a todas as personagens; busca que tem na sua origem a necessidade premente do preenchimento de uma



falta. Ao rejeitar o nome que lhe havia sido imposto, Ponciá inicia o processo de busca da sua identidade. Ao decidir partir para a cidade, a protagonista vai em busca de um sonho de felicidade, almejando uma mudança que acredita estar ao seu alcance. Na trilha da irmã, ansiando, como ela, por uma nova vida, Luandi parte também para a cidade, que se lhe apresenta “melhor do que na roça. Ali estava a prova. O soldado negro! Ah! Que beleza! Na cidade, negro também mandava!” (Evaristo, 2003, p. 70). Essa constatação vai ser o grande nutriente dos desejos utópicos que a personagem carregava a tiracolo, no dizer de Bloch o impulso ou a incitação que busca a superação da carência; a orientação para um objetivo que corresponda à necessidade (Bloch *Apud* Münster, 1993, p. 29-30): “[...] Luandi só queria ser soldado. Queria mandar. Prender. Bater. Queria ter a voz alta e forte como a dos brancos” (Evaristo, 2003, p. 71). Porque ele sonhava poder um dia reverter a História, preencher um lugar que ela, a História, ainda vinha mantendo vazio.

Na sequência das faltas que aponto como um dos suportes da narrativa do romance de Evaristo, a mãe de Ponciá e de Luandi embarca também para a cidade à procura dos filhos. Ao mesmo tempo em que há um movimento prospectivo de saída, como processo de desterritorialização – lembrando aqui Deleuze e Guattari (1995) –, há o posterior movimento retrospectivo em direção a esse mesmo lugar, de reterritorialização, ao ponto inicial da busca, o “útero da casa”²⁵, que é o principal alicerce da construção identitária das

25 Utilizo-me, pelo seu marcante significado, do título do livro de poemas *O útero da casa* (2004), da poeta santomense Conceição Lima.



personagens. No dizer de Bachelard (1989, p. 25), “A casa é o nosso canto do mundo [...]. Ela é o nosso primeiro universo”.

Dando prosseguimento a esses deslocamentos espaciais, tendo o trem como depositário de lembranças, Ponciá retornou à casa natal para encontrar a mãe e o irmão. Mas a casa estava vazia, habitada apenas por uma cobra que, aninhada no fogão, substituía o fogo que outrora lhe dava vida. A viagem de volta não foi, porém, totalmente infrutífera para ela. Ainda que não tenha encontrado os seus familiares, nesse desencontro de buscas, Ponciá conseguiu resgatar o pilar maior da sua identidade, metaforizada pelo homem-barro, a réplica do Vô Vicêncio, que a sua mãe havia guardado no fundo de um baú. A recuperação dessa peça tinha, a meu ver, um duplo significado para a protagonista porque, além de ser o seu primeiro trabalho, era, fundamentalmente, a simbologia da identidade que ela buscava em si.

No seu papel de coadjuvante desse itinerário de buscas, corroborando com o processo memorialístico do recordar das personagens Ponciá, Luandi e Maria Vicêncio por meio da conjunção dos seus movimentos de ir e vir, o trem traduz bem as palavras de Michel Foucault²⁶: “Um comboio é uma amálgama extraordinária de relações porque é alguma coisa através da qual se passa, é também algo que nos leva de um ponto a outro e, por fim, é também algo que passa por nós”.

26 “Outros espaços”. Conferência proferida no Cercle d’Études Architecturales, em 14 de março de 1967. Disponível em: <http://cc.msnsnscache.com/cache.aspx?q=Foucault+sobre=outros+espaços&d=740596695>. Acesso em: 26 set. 2009.



A narração em terceira pessoa parece-me ser o primeiro sinal do apagamento identitário e do silenciamento que caracterizam a personagem Ponciá Vicêncio. A sua história, da infância à idade adulta, é-nos contada por uma voz narradora, em fragmentos alinhavados no tempo, pelos fios da memória, numa perspectiva bobbianana de que o relembrar é uma atividade salutar, pois na rememoração encontramos-nos e encontramos a nossa identidade, não obstante os anos transcorridos e os diferentes fatos vividos: “O mundo do passado é aquele no qual, recorrendo a nossas lembranças, podemos buscar refúgio dentro de nós mesmos, debruçar-nos sobre nós mesmos, e nele reconstruir a nossa identidade” (Bobbio, 1997, p. 30-31).

Segundo Terezinha Moreira (2016, p. 110-111),

na escrita literária de Evaristo, o silêncio é a resposta que a personagem oferece a uma condição de subalternidade que lhe é imposta, a qual é de ordem patriarcal, mas também racial e de classe. No contexto narrativo da obra, é pelo silêncio que a personagem resiste a essa condição.

Assim, na visão de Moreira, o silêncio de Ponciá, mais do que uma “morte” a que se achava socialmente sujeita, é uma forma de resistência. Igual à do Vô Vicêncio com o seu braço cotoco. Seria essa a herança que ele lhe deixara?



ALÉM DO ARCO-ÍRIS/ANGORÔ

A circularidade da narrativa de *Ponciá Vicêncio*, que começa com a menção ao arco-íris e os medos da menina Ponciá em relação à lenda de “virar menino” se passasse por debaixo dele e termina com a descrição de um “enorme angorô multicolorido”, que se diluía lentamente “no céu cor de íris”, é passível de ser comparada aos movimentos circulares da arte oleira, que subjaz à narrativa como um dos elementos constituintes da memória coletiva.

Sendo a memória um elemento constituinte do sentimento de identidade, acredito ser possível estabelecer uma comparação entre a proposta circular da narrativa e a configuração do próprio arco-íris, como representação do movimento da identidade que sabemos dinâmica, não estática, promovendo a ligação entre os tempos misturados do “antes-agora-depois-e-do-depois-ainda” (Evaristo, 2003, p. 131), em uma caótica lógica de organização narrativa orquestrada pela rememoração.

Na mitologia bantu (Prandi, 2001), o angorô corresponde ao arco-íris – que é a mediação entre o céu e a terra –, evoca a imagem da serpente mítica e é, igualmente, anunciador de felizes acontecimentos ligados à renovação cíclica. Também é a serpente de duas cabeças e equivale ao orixá Oxumaré, que vive uma metade do ano no céu, como um belo arco-íris, e outra metade como uma cobra rastejante.

A narrativa de *Ponciá Vicêncio* remete, ainda que de modo indireto, à dualidade de Oxumaré, ao evocar o céu, por meio do arco-íris/angorô, e a terra, pela cobra, que,



simbolicamente, após a partida de todos os habitantes para a cidade, era a única moradora da casa vazia de Maria Vicêncio, mantendo-a viva. Lembrando que, de acordo com Chevalier e Gheerbrandt (2009, p. 815), o simbolismo da serpente está efetivamente ligado à própria ideia de vida. E que para alguns povos, como os caldeus, há uma única palavra para vida e serpente.

Vejo no arco-íris, o enorme angorô, através das suas extremidades, a união dos dois tempos, o passado da ancestralidade, a herança do avô (angorô) e o presente (arco-íris) como sinônimo de recomeço.

Por outro lado, e ainda na mesma linha de raciocínio, parece-me também possível falar da circularidade da narrativa com base na simbologia do homem-barro, o avô de Ponciá Vicêncio, apelando para o contexto bíblico de que Deus fez o primeiro homem do pó da terra (Gênesis, 2:7), a matéria que volta ao lugar de onde veio: “[...] porque você é pó, e ao pó voltará” (Gênesis, 3:19). E se tudo volta ao lugar de onde veio, Ponciá Vicêncio precisa voltar ao seu lugar de origem, na repetição do mito do eterno retorno, segundo o qual as pessoas são predestinadas a repetir os mesmos eventos repetidamente, como representação de um novo recomeço. Atrelando a ideia do arco-íris/angorô ao eterno retorno, podemos pensar na circularidade da serpente que, sob a forma de Uróboro, dobrada sobre si mesma, morde a própria cauda, unindo começo e fim: “Se ela evoca a imagem do círculo seria sobretudo a **dinâmica** do círculo, i.e., a primeira **roda**, de aparência imóvel, uma vez que só gira em torno de si mesma, mas cujo movimento é infinito, pois leva



perpetuamente a si mesma” (Chevalier; Gheerbrant, 2009, p. 816, grifos do autor).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece-me possível aliaie a “dinâmica do círculo, i. e., a primeira roda”, mencionada na citação acima, à roda do oleiro, que, com o movimento giratório em torno de si mesma, dará origem a algo novo. Essa arte de criar a partir do barro remete-me, uma vez mais, ao texto bíblico, agora com Isaías 64:8: “Contudo, Senhor, tu és o nosso Pai. Nós somos o barro; tu és o oleiro. Todos nós somos obra das tuas mãos”. Como Deus criou o primeiro homem, assim também Ponciá Vicêncio re-criou a sua ancestralidade por meio do homem-barro, a primeira criação da sua arte como oleira. Essa representação do Vô Vicêncio manteve-se intacta através dos tempos, como uma espécie de simbologia do resgate de uma identidade que havia sido roubada lá atrás. Coube a Ponciá essa tarefa. Por isso, e não obstante o seu desejo de mudança, de busca de felicidade em outro espaço, a cidade, ela é impulsionada pelo cenário distópico que tomou conta de si naquele mundo novo a voltar ao seu lugar inicial, lá onde tudo começa, o lugar “de onde veio”.

Numa atitude, talvez, de autorreconhecimento, ou para atender a um chamamento oriundo do seu lugar de origem, Ponciá começa a andar em círculos, e as suas mãos coçam até sangrar. Começa a pedir barro e a querer voltar ao rio, numa busca de volta ao princípio, de um eterno retorno. De acordo com o *Dicionário de Símbolos* anteriormente



mencionado, “o simbolismo do rio e do fluir das águas é, ao mesmo tempo, o da *possibilidade universal* e o da *fluidade das formas*, o da fertilidade, da morte e da renovação (Chevalier; Gheerbrandt, 2009, p. 780). Como sinal de uma identidade que teimava em se impor, Ponciá assumia os movimentos giratórios da arte oleira. No fogão adormecido, ficara a pele da cobra. Como símbolo de um recomeço. De um novo tempo.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO NETO. “Passei a vida”. In: **A Renúncia Impossível**. Prefácio de Manuel Ferreira. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987.

AGUALUSA, José Eduardo. **O vendedor de passados**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2004.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antonio de Padua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BERRINI, Beatriz. **Utopia, utopias**: visitando poemas de Gonçalves Dias e Manuel Bandeira. São Paulo: Educ, 1997.

BÍBLIA SAGRADA. Nova versão internacional. 3. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Internacional, 2000.

BLOCH, Ernst. **Le principe espérance**. Tome I. Tradução de Françoise Wuilmart. Paris: Gallimard, 2001.

BOBBIO, Norberto. **O tempo da memória**. Rio de Janeiro: Campos, 1997.

BROOKSHAW, David. **Raça & cor na literatura brasileira**. Tradução de Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.



CAMPOS, Álvaro de. **Poesias**. Obras Completas de Fernando Pessoa. 9. ed. Lisboa: Edições Ática, 1970.

CHEVALIER, Jean; GUEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 24. ed. Tradução de Vera da Costa Silva *et al.* Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COELHO, Teixeira. **O que é utopia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

FERNANDES, Florestan. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FURTER, Pierre. **Dialética da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LIMA, Conceição. **O útero da casa**. Lisboa: Editorial Caminho S.A., 2004.



LIMA, Jorge de. **Poesias completas**. v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MORAES, Anita Marins Rodrigues de. **O inconsciente teórico**: investigando estratégias interpretativas de *Terra sonâmbula*, de Mia Couto. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2009.

MOREIRA, Terezinha Taborda. “Silêncio, trauma e escrita literária”. In: LIMA DUARTE, Constância; CÔRTEZ, Cristina; PEREIRA, Maria do Rosário A. (Orgs.). **Escrevivências**: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Idea, 2016.


MÜNSTER, Arno. **Ernst Bloch**: filosofia da práxis e utopia concreta. Tradução de Sérgio Magalhães Santeiro. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1993.

NASCIMENTO, Dalva Aguiar. **Ponciá Vicêncio**: uma tradução intercultural. In: LIMA DUARTE, Constância; CÔRTEZ, Cristina; PEREIRA, Maria do Rosário A. (Orgs.). **Escrevivências**: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Idea, 2016.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007. Coleção Ponta-de-lança.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.





11. NAS SOMBRAS DOS COGUMELOS: PERSONAGENS ENTRE VIOLÊNCIA E VINGANÇA NO CONTO *COGUMELOS*, DE BRENO ACCIOLY

Laisa Teixeira da Silva

<https://orcid.org/0009-0008-9349-3110>

laisa.teixeira@delmiro.ufal.br

Márcio Ferreira da Silva

<https://orcid.org/0009-0003-6292-1411>

marcio.silva@delmiro.ufal.br

Pedro Italo Melo de Oliveira

<https://orcid.org/0009-0008-9484-3100>

pedro.santana@delmiro.ufal.br

Renildo Ribeiro-de-Siqueira

<https://orcid.org/0000-0001-5455-8403>

renildo.ribeiro@uneal.edu.br



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presença da melancolia na cultura brasileira — no século XX, assim como teoriza Jaime Ginzburg (2012), dá-se pelos intensos indícios de violência na sociedade da época, seja na perspectiva política e/ou social. Ao longo

do tempo, podemos dizer, por exemplo, que se levarmos em conta a visão de Rousseau (2008), em seu livro *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, quando afirma que o indivíduo é influenciado culturalmente pelo seu meio social e histórico. Em vista disso, o poeta/o escritor, sendo, em parte, um recorte do seu tempo social, representa em seus comportamentos, acepções e em tudo que venha produzir artisticamente noções e marcas de sua dada época de vivência, pois, como diz Caio Fernando Abreu, “o escritor é uma das criaturas mais neuróticas que existem: ele não sabe viver ao vivo, ele vive através de reflexos, espelhos, imagens, palavras. O não-real, o não-palpável”.

O conceito de violência assume vários fatores, entre eles estão a própria natureza da sociedade brasileira que faz dilatar as formas violentas, principalmente contra os marginalizados. Chauí (2019) diz que em relação à violência no Brasil há generalizadamente o sentido de mito para o tema. Para a filósofa, é preciso perceber os grupos oponentes na esfera social, “de um lado, estão os grupos *portadores* de violência, e de outro, os grupos *impotentes* para combatê-las” (Chauí, 2019, p. 39 – Grifo da Autora).

Na verdade, os grupos vitimados (mais atingidos, alvos preferenciais) pela violência estão representados pelos mais pobres, que, como afirma Cury (2013, p. 34), correspondem ao contexto atual em que “processos intensificados de globalização promovem a multiplicação das chamadas diásporas contemporâneas, desterritorializando contingentes de pessoas premidas pelos conflitos, pela perseguição



religiosa, pela carência social e pela fome”. Estes são aspectos que colocam a violência no dia-a-dia de pessoas que se movimentam nas esferas sociais e, ao mesmo tempo, são expurgadas pelo processo de globalização capitalista.

Ainda citando Cury (2013), podemos afirmar que as expressões artísticas da contemporaneidade nos dão uma “estética dos restos”, gerando uma crise de representatividade para a literatura. “A literatura brasileira mais contemporânea tem feito da pobreza uma de suas temáticas centrais, encenando as precariedades das condições de vida de pessoas desprezadas pelo mundo globalizado” (Cury, 2013, p. 39).

A violência causada pela exclusão social surge representada ficcionalmente na literatura de Lêdo Ivo e de Breno Accioly, que assumem tons e linguagem de violência em livros, por exemplo, como **Ninho de cobras**²⁷, do primeiro, e **Cogumelos**²⁸ e **Maria Pudim**²⁹, do segundo.

De antemão, podemos registrar que não encontramos o nome de Breno Accioly nos compêndios escolares ou em muitos textos sobre a *Geração de 45*. Certamente, quando se fala em narrativas produzidas por esta geração, desta-

27 A primeira edição do romance é de 1973, pela Editora José Olympio. Com esse livro, o autor foi agraciado com o V Prêmio Nacional Walmap (1973). Cf. IVO, LÊDO. **Ninho de cobras**: uma história mal contada. 2. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

28 Publicado em 1949, a primeira edição pela Editora A Noite. Cf. ACCIOLY, Breno. **Cogumelos**. In: **Breno Accioly**: obras reunidas. São Paulo: Escrituras Editora, 1999.

29 **Maria Pudim** foi lançado em 1955 pela Editora José Olympio. Cf. ACCIOLY, Breno. **Maria Pudim**. In: **Breno Accioly**: obras reunidas. São Paulo: Escrituras Editora, 1999.



cam-se os nomes de Guimarães Rosa, de Clarice Lispector e de Lêdo Ivo. Na poesia, abre-se comumente um leque com autores como João Cabral de Melo Neto, Lêdo Ivo, Murilo Mendes, Vinícius de Moraes...

No entanto, o nome do contista alagoano Breno Accioly aparece em vários encartes literários da época, trazendo críticas positivas ao trabalho do então jovem escritor, como, por exemplo, os textos de Adonias Filho, Jorge Amado ou Octávio de Faria. Entretanto, Breno Accioly queria mais. O temperamento explosivo e a ideia fixa de querer se consagrar como escritor fizeram o escritor ser reconhecido no meio literário. Há, todavia, a vontade nítida de se dedicar à literatura e essa perseguição à forma artística, quase obsessiva, levou-o a produzir compulsivamente contos e romances nas décadas de 40 e 50 do século XX.

Com feito, Breno Accioly é um contista de escrita ácida, desfigurada, formando um estrato cultural na literatura brasileira já observado pela crítica atualmente: uma nova cartografia literária, que parte da enunciação de uma outra voz (Cury, 2008, 2013). Tal característica da escrita de ambos impõe tons de negatividade à linguagem de suas narrativas. Deslocados do pensamento estético dos primeiros modernos de 22, os dois escritores expressam o (des)conforto entre eu/mundo, como diz Bosi (2000), envolvidos na percepção, talvez, de um mundo caótico depois da Segunda Grande Guerra Mundial, haja vista a situação daqueles inflamados por uma *estética da precariedade*, como afirma Cury (2013), cujos enunciados são precários “na sua fatura e nas suas temáticas, assumindo



numa linguagem de restos os riscos de uma linguagem e de uma mundo em crise” (Cury, 2013, p. 44).

Cronologicamente, a *Geração de 45* pertence a uma fase do Modernismo. A fase cuja relação estética de continuidade ou de independência em relação aos modernos de 22 fornece um incêndio de palavras à crítica ao movimento na época. A ideia de uma tendência neoparnasiana em 45 é rechaçada pelos escritores do período, como João Cabral de Melo Neto e Lêdo Ivo. A forma poética é uma prática assumida pelos artistas, mas eles não queriam seguir o espartilho da forma parnasiana. Por isso, havia de se perceber um tempo diferente, marcado pelo pós-guerra e isso havia de se refletir na representação daquela realidade.

Não havia intenção do movimento em continuar ou negar os ideais de 22, mas somente confrontar a proposição de que a poesia pode ser feita com o objeto que o artista assim desejar. Na verdade, a ruptura do movimento se dá na adequação ao modelo artístico do belo artístico, que se mostra na antiode, como afirma, por exemplo João Cabral de Melo Neto, “contra a poesia dita profunda”, reafirmando a intencionalidade metalinguística de uma poesia anti-belo (Cury, 2003), cujos recursos da linguagem poética se mostram tão evidentes na criação e na tradição literárias.

O tempo desta geração como projeção de uma escrita de violência age nas narrativas “como palco da ação de sujeitos sociais no tempo e no espaço” (Walty & Moreira, 2020, p. 18), que estão sempre entrecortadas por jogos de poder, desenhados, quase sempre, nas relações excludentes da sociedade. Isso significa dizer que escritos de violência



são estratos culturais de uma condição estética - e também ideológica - imposta pelas relações entre a literatura e a história, a literatura e a sociedade e a literatura e a política (Walty & Moreira, 2020).

Neste capítulo, iremos analisar o conto *Cogumelos*, porque, como podemos notar na literatura brasileira, quando nos deparamos com Breno Accioly, escritor alagoano, nascido em Santana do Ipanema, cuja convivência em meados do século XX, em tempos cercados pela violência e o desgosto de conflitos sociais, manifesta na narrativa a representação de uma realidade destrutiva e cruel. O livro tem sua primeira edição publicada em 1949 - composto por 8 contos, sendo eles: *Cogumelos*, *A valsa*, *Sentença*, *Dois enterros*, *As tranças*, *Cíntia*, *Viagem* e *Noiva*, mostrando de forma representativa e estética a crueldade e a visão mórbida, essências da forma criativa do autor e aludida em suas obras.

Para seguir esse pensamento da representação da violência, analisamos obras da literatura brasileira, com ênfase para a literatura alagoana no NELA-Núcleo de Estudos e Pesquisa em Literatura Alagoas, coordenado pelo Prof. Dr. Márcio Ferreira da Silva, no curso de Letras, Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Campus do Sertão. Diante disso, impulsionado pelos estudos sobre narrativa e violência, os pesquisadores acreditam que a violência na literatura é abordada, a partir do século XX, com uma outra perspectiva simbólica, sendo assim, esse tema vai se reverberar de diversas maneiras e enlaces,



visto que “a violência irreprimível é o homem recriando a si mesmo” (Fanon, 1961, p. 19).

A partir dessa linha de pensamento teórico, o intento da presente pesquisa é analisar na escrita acciolyana, pormenorizadamente no conto *Cogumelos*, como as formas de manifestação da violência: desprezo e vingança, estas evidenciadas na personagem Adélia, transparecem na relação de convívio com a sua filha, Miriam. Ademais, destacar os elementos que reforçam e constroem a noção de um possível desgosto vivido por Adélia em sua gravidez, alicerçado na violência que seu corpo sofreu durante o período gestativo, já que “a própria substância da violência é regida pela categoria meio/objetivo cuja mais importante característica, se aplicada às atividades humanas, foi sempre a de que os fins correm o perigo de serem dominados pelos meios, que justificam e que são necessários para alcançá-lo” (Arendt, 1970, p. 4), bem como a privação, em parte, de seus hábitos que destoam de uma “figura materna” idealizada pela sociedade.

O NASCIMENTO DA REPULSA DE ADÉLIA

No conto *Cogumelos* (mesmo nome do título do livro), o narrador onisciente-intruso, que é um narrador em terceira pessoa que adentra os pensamentos das personagens (Abdala Júnior, 1995), exibindo em seu discurso narrativo os elances e nuances mais íntimos da personagens. A forma literária está em assumir um narrador capaz de, como afirma Adonias Filho (1999, p. 675), ser o “centro do universo”,



cuja narratividade desdobra os acontecimentos, colocando a ação das personagens “em torno dele [*narrador*] faz mover-se o que é uma só imagem em extraordinária variação episódica” (Adonias Filho, 1999, p. 675). Mais uma vez é preciso observar como a forma artística no texto de Breno Accioly ganha conotações de movimento, mobilidade.

O narrador é uma categoria deslizando nas narrativas de Breno Accioly, que se pretende, ao longo da narrativa, desvencilhar da trama, e, ao mesmo tempo, assumir o fingimento dos acontecimentos e das ações das personagens. Este ato de fingir assegura ao narrador à medida que lhe impõe a própria narrativa, ou seja, como acontece com Adélia, personagem do conto *Cogumelos*, por exemplo, que o narrador abre o primeiro parágrafo do conto: “Foi uma surpresa para Adélia não sentir nenhuma emoção ao ver a filha pela primeira vez” (Accioly, 1999, p. 97).

Com efeito, podemos dizer que as narrativas de Breno Accioly são constituídas por representações da vida comum, ou seja, detectamos que há personagens cujas influências sociais demarcam tempo e espaço, como, por exemplo, Pe. Bulhões, que surge em vários contos como elemento histórico e, também, estético, demarcando o papel do sagrado na região de Santana do Ipanema.

A presença de personagens femininas também é mais que uma escolha, mas faz parte de um projeto artístico do escritor para colocá-las em choque com um mundo violento e, muitas vezes, causadores de traumas, como já foi analisado no conto em questão, reforça a presença das personagens Adélia, Miriam. Geralmente, elas se sustentam



na narrativa diante de conflitos e de traumas, uma vez que a violência nas narrativas se manifesta por força da linguagem literária e dos efeitos estéticos, dos jogos de linguagem e da percepção das ações violentas nas relações humanas.

O narrador, então, apresenta Adélia, a personagem quanto a sua natureza, assim como classifica Candido (1968), são personagens complexos e que apresentam características imprevisíveis e que podem se modificarem durante o discurso narrativo. Podemos perceber isso desde o início de *Cogumelos*, Adélia, desde o início, expõe o desconforto de carregar uma criança em seu ventre e ao mesmo tempo em que desenvolve Miriam, o narrador também vai semeando no leitor as primeiras características da personagem Adélia. Ela teme pelo seu corpo, sua beleza, a vida que iria perder em consequência dessa nova realidade, Adélia não gera somente sua filha, mas ela carrega o embrião que dará origem à sua repulsa:

Quando grávida. uma indiferença embotara-lhe os sentidos e Adélia atribuíra esse desprezo pela filha às fortes dores que lhe inchavam as pernas, a peso do ventre que rejeitava aos vômitos qualquer comida. [...] Adélia queria ver-se livre das dores, do enjoo, da inchação, do peso do ventre. Ver-se livre o quanto antes daquele martírio (Accioly, p. 97, 1999).

Nesse trecho, Adélia começa a desenvolver o desprezo por sua filha à medida que a maternidade gera transformações em seu corpo. Adélia é uma personagem narcisista e



jovial, como observado quando o narrador expõe os questionamentos sobre sua aparência e as privações que a gravidez a trouxe. O fato de seu corpo começar a mudar, por conta da gestação da filha, e ela não poder fazer nada para evitar isso provoca em Adélia uma aversão, pois “o desprezo, por sua vez, se configura como uma reação a uma emoção hostil, sendo uma decorrência (se despreza aquilo que gera ódio, aquilo que gera nojo)” (Díaz-Benítez, p.15, 2021), e, para Adélia, enxergar-se em um corpo que, naturalmente, era “violentado” pelo embrião que lhe findava o ventre causava-lhe nojo de como Miriam, desde cedo, começava-lhe a afetar, assim, a repulsa surge como uma resposta à violência. Dessa forma, podemos notar que as noções da constante recriação do homem, propostas por Fanon (1961) relaciona-se com os pressupostos de Díaz-Benítez (2021), pois à medida que Adélia experimenta as sensações da maternidade, ela desenvolve um aspecto violento: o desprezo por sua filha que nem se quer ainda veio ao mundo. Adélia sente-se frágil e esse sentimento é o fator motriz para existência do aspecto da violência em *Cogumelos*, visto que “a impotência gera a violência, o que psicologicamente é verdadeiro, pelo menos quanto às pessoas possuidoras de vigor natural, moral ou fisicamente. Politicamente falando, a questão é que a perda do poder se torna uma tentação em substituir a violência pelo poder” (Arendt, 1970, p. 34).



A IMPOTÊNCIA, VIOLÊNCIA E O PODER NA NARRATIVA

Sob a afirmação anterior de Arendt (1970), nota-se visível a relação impotência-violência- poder, Adélia não controla mais seu corpo, é Miriam quem o faz, o ventre sente dores, a beleza, na perspectiva de Adélia, é fragilizada, ela não tem mais o controle do seu próprio corpo. Então, observa-se que o narrador vai expor em seu discurso que o que move o desprezo, inicialmente, é a violência embrionária sofrida por Adélia, tendo uma progressão e intensificação mais adiante:

O estômago rejeitando tudo, deixando na boca um amargo de fel. Dias inteiros numa prostração imensa, expelindo verdes gosmas de bile, sentindo na cabeça uma desarmonia de ossos quebrados. Mal podia olhar o prato que a criada lhe levava. Ao ver a comida uma brusca vontade de vomitar abria-lhe a boca. Aconselharam-lhe a fazer exercício, andar quanto pudesse, mas os pés haviam se transformado em dois mondrongos. Fissuras escorrendo serosidade pelas goteiras dos dedos, os ossos submersos no rolo informe de uma gordura frouxa. E, para aumentar-lhe o desânimo, insidiosamente, nasceram-lhe sobre os malditos escuros manchas de aspecto duvidoso (Accioly, 1999, p. 97).

Ao decorrer da gestação, Adélia, diferente do que socialmente se espera do “papel que uma mãe deveria desempenhar”, não desenvolve nenhum sentimento de afeto pela criança, tanto é que tenta pôr um fim na mesma.



Adélia tem a esperança de que esse desprezo desaparecesse quando Miriam viesse ao mundo, mas, quando sua filha nasce, o cenário não muda. O afeto que Adélia esperava desenvolver não desabrochou. Continuava a não alimentar sentimentos pela filha. Miriam foi uma criança odiada, que não teve os cuidados necessários da mãe. Era raquítica, chorava de fome.

Quando a criança nascesse, então começaria a amá-la. Mas uma desconcertante surpresa a feriu. Ao ver a filha pela primeira vez Adélia sentiu-se infeliz como se Miriam não fosse sua filha. Miriam podia sacudir os bracinhos, chupar o dedo grande do pé, urinar-lhe na saia. Adélia distante, submersa nas profundezas do indiferentismo, olhava a filha impassivelmente, como se Miriam fosse um ser de outras entranhas (Accioly, p. 97, 1999).

A partir disso, levando em consideração os pressupostos de Jaime Ginzburg (2012) a respeito de que as evidenciações da violência na cultura brasileira dão-se em processos traumáticos, podemos observar esse aspecto na escrita de Breno Accioly, pois se nota que Miriam crescerá nesse ambiente de repulsa criado pela mãe, bem como Adélia gerou sua filha nesse cenário de violência gestativa. Sob essas noções e as teorias de Arendt (1970), os processos violentos exibem esse cenário de disputa, onde a violência é o fator-produto das relações de poder. Dessa forma, observa-se que Miriam não é somente uma idealização de



filha desprezada pela mãe, mas sim, metaforicamente, a representação da violência que é semeada em Adélia.

A VINGANÇA NAS SOMBRAS DOS COGUMELOS

Mais adiante, quando mais velha, Miriam foi morar em um internato. O tempo que a menina passou longe foi, para Adélia, um suspiro - desde muito, desejado. Ela aproveitou cada momento em que a filha estava longe, deu festas, voltou a se arrumar e sentir-se querida pelos outros.

A ausência da filha, aos poucos, restituiu-lhe aquela perdida paz de seus momento de sonhos. Adélia não ficava mais sugerindo uma pedra de contornos femininos. Os cabelos se lhe renasciam e a face, esticando-se sobre as rugas, destruindo-as todas, voltava a brilhar na cor rosada das bochechas. As pernas se arredondavam e, nos seios, uma nova seiva fazia-os desabrochar. Adélia não sentia mais aquele pavor da solidão escura de um quarto, aquela incapacidade de desejar qualquer coisa. [...] Aos sábados a fazenda se iluminava: orgias tremendas na enorme sala de divãs macios. Gozo, luxúria, depravação - tudo que, perto da filha, não se sentia capaz de fazer, nem mesmo de pensar (Accioly, p. 100, 1999).

Mas bastava a filha mandar uma correspondência, no entanto, que voltava a sentir ódio por ela. Adélia recebe, então, uma carta de sua filha, que além do desgosto de sua lembrança, trouxe uma notícia que de nada agradou a mãe:



iria se casar. O casamento de Miriam lembrou à mãe que ela mesma não realizou essa etapa. Fez com que seu ódio aumentasse ainda mais, além de formar nela um sentimento novo: *vingança*.

A partir disso, é possível observar que os aspectos de violência afloram no desprezo de Adélia por sua filha, reforçado pela narrativa, que demonstram a escrita violenta de Brenno Accioly. A vingança, então, surge como o ápice do desprezo. Sendo assim, ao decorrer do conto, percebemos o desejo de Adélia em se vingar de Miriam: “Mas uma vontade sem freios lançava-a contra a filha, uma passiva vingança de magoar Miriam, sem saber porquê, acomodava-se-lhe no intestino” (Accioly, p. 98, 1999).

Mais adiante o narrador questiona o motivo de tamanho ódio de Adélia, apontando que não entende o motivo de tal desprezo e, posteriormente, trazendo a figura de Lourenço, quem realmente deveria ser odiado: “Era mesmo curioso! Lourenço, que merecia ser odiado, continuava a receber de seu coração toda a lembrança” (Accioly, p. 100, 1999). Lourenço é um personagem pouco citado, mas entende-se que sua relação curta com Adélia formou Miriam. Adélia rememora-o dizendo que era feliz antes de conhecê-lo, e antes do nascimento de Miriam.

Desse modo, é possível afirmar que o processo vingativo de Adélia é, na verdade, resultado de um trauma, bem como trata Ginzburg (2012), abordando que a violência manifesta-se por intermédio de experiências marcadas por traumas, isto é, a violência não só atinge os indivíduos, mas permanece em sua vida como marcas desses proces-



so vividos, sempre sendo lembrados e não havendo um total desvencilhamento desses eventos passados. Assim, podemos entender que Adélia reflete em Miriam um trauma vivenciado por ela.

No decorrer do conto, é possível perceber, como já citado, o nascimento da repulsa de Adélia, esta que continuou mesmo com a filha longe, e que tem seu ápice com a volta de Miriam para se casar, quando Adélia elabora uma armadilha para o noivo de sua filha. Dessa maneira, se levarmos em consideração de onde surge o trauma de Adélia – a relação com o pai de Miriam e o que a filha tirou dela ao nascer, é como se Adélia visse Miriam realizando algo que ela não teve. Ela sendo bonita, bem-quista e Miriam feia, raquítica, teve o que ela não conseguiu. Elevando, desse modo, um possível trauma com Lourenço como mais um fator que corroborou para os aspectos de violência, em Adélia, na relação com sua filha e como Miriam sendo essa relação entre trauma-passado-futuro, visto que a presença de sua filha causa um mal-estar em Adélia e exibia uma não realização de desejos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final, percebemos, portanto, que a incapacidade de Adélia de se desvencilhar do trauma sofrido — possivelmente relacionado a sua relação com Lourenço e ao impacto emocional do nascimento de Miriam — revela-se no ápice da violência: a vingança. O desprezo inicial transforma-se em um desejo consciente de desprezar sua filha,



um gesto que não apenas reafirma seu ódio, mas também reflete sua tentativa de lidar com o sofrimento e o domínio de Miriam que a consome. Nesse contexto, a violência deixa de ser apenas uma resposta impulsiva e se torna uma estratégia para projetar sua dor interna em Miriam. Dessa forma, Breno Accioly constrói um retrato violento de como o trauma pode perpetuar ciclos de violência, enraizando-se em espaços de violência e expondo as complexidades do poder, da melancolia e do ressentimento em um contexto sociocultural marcado por eventos conflituosos, violentos e poder hegemônico.

Com efeito, os espaços de violência na sociedade contemporânea têm relacionado práticas sociais que impactam as relações humanas. O caos, o trauma e o medo surgem elencados nas formas literárias, como é o caso dos contos de Breno Accioly, e em diversas situações sociais, impondo à literatura e aos escritores um lugar de enunciação de *uma outra voz*, como diz Cury (2008). Assim, as narrativas de Breno Accioly se servem da representação de espectros verossímeis da realidade para confrontar a situação atual, porque há uma espécie de laboratório humano compactuado com a violência, como podemos ver nos feminicídios ou na violência constituída pela imposição de poder.

Portanto, por meio do que parece ser uma escrita que se dilata diante das imagens de violências, Breno Accioly assume uma linguagem estética da violência, forjada na palavra ácida e desfigurada, ou na presença da morte como forte aliada das impressões de um mundo cada vez mais decadente e desigual. “Tais textos formam verdadeiros mapas literários,



que intercambiam suas fronteiras, partilhando caracterizações e desenhando novas geografias da nossa literatura (Cury, 2008, p. 8). Assim, podemos dizer que personagens e espaços nas narrativas dialogam com expressões literárias que afetam propositalmente a forma e o conteúdo estético da obra, tornando-a um espectro violento de linguagem ficcional a partir de uma nova cartografia literária. A escrita de violência nos textos literários forma, pois, uma composição rítmica, dominada pelo sentido do trauma, da violência diária e presente na representação das personagens.

REFERÊNCIAS

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. **Introdução à análise da narrativa**. São Paulo: Scipione, 1995.

ACCIOLY, B. Cogumelos. In: . **Breno Accioly: obras reunidas**. São Paulo: Escrituras, 1999.

ARENDT, H. Tradução por André Duarte. **Sobre a violência**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ARENDT, H. Tradução por Maria Claudia Drummond. **Da violência**. 1970. Disponível no site: file:///C:/Users/alago/Downloads/Hannah_Arendt_Da_Violencia.pdf. Acesso ago./2024.

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1985.

CANDIDO, A; ROSENFELD A; PRADO D. de A; GOMES P. E. S. **A personagem de ficção**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1968.

CHAUÍ, Marilena. A tortura como impossibilidade da política. In: ITOAZAKU, Ericka Marie e CHAUÍ-BERLINCK, Luciana (Orgs.). **Sobre a violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, v. 3.



CURY, Mariz Zilda Ferreira. Escritas do corpo ausente. In: WALTY, Ivete Lara Camargo & MOREIRA, Terezinha Taborda (Org.). **Violência e escrita literária**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

CURY, Mariz Zilda Ferreira. Poéticas da precariedade. **Revista de Estudos Literários Brasileiros Contemporâneos**. Brasília, n. 41, p. 33-46, jan./jun. 2013.

CURY, Mariz Zilda Ferreira. Novas geografias narrativas. **Letras de hoje**. Curso de Pós-graduação em Letras. Porto Alegre: EDIPUCRS. v. 42, n.4, 2008. (p.7-17).

CURY, Mariz Zilda Ferreira. De poemas e ressonâncias. **Scripta**. v. 7, n. 13. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003. (p. 227-242) (número publicado em 2004).

DÍAZ-BENITEZ, M. E; GADELHA, K; RANGEL, E. **Nojo, humilhação e desprezo: uma antropologia das emoções hostis e da hierarquia social**. v. 43, n. 3, p. 10-19. Rio de Janeiro: OpenEdition, 2021.


FANON, F. Tradução por Serafim Ferreira. **Os condenados da terra**. Lisboa: Editora Ulisseia, 1961.

GINZBURG, J. **Crítica em tempos de violência**. 2. ed. São Paulo: FAPESP, 2012, p. 154-158,

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Rio de Janeiro: L&PM, 2008.

WALTY, Ivete Lara Camargo & MOREIRA, Terezinha Taborda (Org.). **Violência e escrita literária**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.





12. SOB O FIO DA NAVALHA: IDENTIDADE E ALTERIDADE EM *TORTO ARADO* DE ITAMAR VIEIRA JUNIOR

Joseane Ferreira da Costa Borges
<https://orcid.org/0000-0003-1845-5858>
profajoseanecosta@gmail.com

Maria Das Graças Maia do Nascimento
<https://orcid.org/0009-0001-4966-0953>
m11590762@gmail.com

Renildo Ribeiro-de-Siqueira
<https://orcid.org/0000-0001-5455-8403>
renildo.ribeiro@uneal.edu.br

Valdilene Pereira Santos
<https://orcid.org/0009-0005-7665-9885>
valdilene.santos.2021@alunos.uneal.edu.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho intitulado *Sob o fio da navalha: identidade e alteridade em Torto Arado de Itamar Vieira Junior* é um recorte de uma pesquisa realizada pelas bolsistas no Grupo de Estudos de Literaturas de Língua



Portuguesa - GELLP, coordenado pelo prof. Dr. Renildo Ribeiro-de-Siqueira. Desse modo, teve como objeto de estudo a Literatura Contemporânea e focalizou o referido romance contemporâneo, de autoria de Itamar Vieira Junior, considerado um dos escritores mais talentosos da nossa geração e que compartilha as dores e angústia do nosso tempo. Vieira Junior tem 43 anos, é geógrafo formado pela Universidade Federal da Bahia, doutor em estudos éticos e africanos, foi o primeiro receptor da bolsa Milton Santos ofertada a jovens negros de baixa renda pela (UFBA). O autor tem se tornado conhecido mundialmente devido ao sucesso da obra que rendeu três premiações de honrarias editoriais: LeYa em 2018, Jabuti em 2020 e Oceanos em 2020.

Torto Arado (2019) é uma obra polifônica narrada pelas irmãs Bibiana, Belonísia e por uma entidade encantada, Santa Rita Pescadeira, que expressam memórias coletivas e doloridas de resgate da construção da identidade quilombola no sertão da Bahia. Apesar de narrado em perspectiva atemporal, a obra é um romance contemporâneo não por ser escrito e publicado em nosso tempo, mas, sobretudo, porque tem sua genealogia consolidada por meio de reflexões e questionamentos acerca da população negra quilombola, do lugar do escritor brasileiro diante dessa realidade, do mundo como refratário desse questionamento e mesmo do lugar da arte frente aos problemas inerentes à identidade negra e dos problemas que precisam ser cristalizados por meio da arte

A obra foi publicada em mais de 15 países. Um dos seus pontos importantes é o trabalho com a temporalidade.



O passado tratado fragmentariamente entre as narradoras Bibiana, Belonísia e Santa Rita Pescadeira promove uma intersecção entre os planos temporais de maneira que resgata a tradição da comunidade de Água Negra, ambiente fictício. Esses planos temporais significam o presente narrativo anunciando um possível futuro que projeta novos caminhos de luta e resistência. É importante destacar que esse processo de intersecção entre planos narrativos serve para fortalecer a identidade quilombola e registrar o processo de apagamento e exclusão desses povos no pensar a identidade brasileira contemporânea. *Torto Arado* (2019) tem uma escrita intimista que prende a atenção do leitor para os mistérios narrados na trama. É possível perceber a maturidade do autor, pois não se deixou influenciar pela narrativa, embora tenha se inspirado em suas experiências como negro e geógrafo.

Por se tratar de um romance contemporâneo, o romance é uma obra que impactou diversas classes sociais por mostrar assuntos necessários e de grande valor quando se reflete sobre a identidade do Brasil, um país com herança escravocrata e que precisa repensar a realidade do negro e de comunidades originárias que sofrem apagamentos sistemáticos. Na era da militância virtual, os temas abordados em *Torto Arado* (2019) têm sido assunto nos diversos meios de comunicação que compactuam na valorização do negro em diversos setores da sociedade e mesmo na Literatura Brasileira.

Torto Arado é um exemplo de como o romance brasileiro contemporâneo assume uma perspectiva de reflexão



e crítica social. O romance, conforme teoriza Cimara Valin de Melo (2010), é um gênero literário que se adequa às transformações sociais e se posiciona como um importante instrumento para depreender a dinamicidade e a complexidade das relações sociais de seu meio. Destarte, *Torto Arado* (2019) problematiza artisticamente a vida de um povo que não foi recepcionado com as leis e os direitos civis, e que, apesar das mazelas e violências sofridas, não deixou de acreditar nas suas crenças e nos seus anseios, resistiu às inúmeras violências sofridas e coloca-se como essencial para se pensar o Brasil contemporâneo e compreender suas idiossincrasias. O romance de estreia de Itamar Vieira Junior traz questionamentos sociais de extrema relevância no contexto em que se insere. A tessitura narrativa dessa obra e a sensibilidade artística de Itamar garantirão que esse romance seja um marco importante na Literatura Brasileira. Sendo assim, *Torto Arado* (2019) é um romance que ficará, certamente, para a posteridade como saldo positivo da Literatura Brasileira Contemporânea.

Schøllhammer (2009) compreende a ficção contemporânea brasileira como um lugar de experimentação e de reflexão crítica acerca da identidade, da memória e da alteridade. Sendo assim, o que se compreende como literatura brasileira contemporânea, na perspectiva desse renomado estudioso, diz respeito a uma literatura que engloba questões urgentes da sociedade, como desigualdades sociais, raciais e de gênero, e busca novas formas de representar a vida humana em seus diversos contextos e conflitos sociais. Para nós, esse processo é bastante nítido em Itamar Vieira



Junior, sobretudo em *Torto Arado*, uma vez que a realidade quilombola é retratada por um viés até então não registrado, pois ele preserva a identidade dos povos originários e trabalha de maneira a não alcançar os extremos caricaturais de muito bons ou muito maus, para sensibilizar seu leitor a repensar os estereótipos que foram impostos por uma educação colonial.

Sendo assim, Vieira Junior (2019) constrói sua narrativa pelas vias da memória, conforme se verá ao longo da análise desse trabalho que almeja apresentar um breve recorte dessa brilhante narrativa no disputado campo da Literatura Brasileira contemporânea (Dalcastagné, 2012).

Para nos referirmos à memória, recorreremos brevemente a Le Goff (1996), que argumenta ser a memória caracterizada por sua dinamicidade e sujeição a processos de seleção, esquecimento e reconstrução, que sofre influência dos contextos culturais, sociais e políticos. O autor também observa a memória como sendo parcial e seletiva, uma vez que a história muitas vezes traz os interesses de grupos dominantes, ao passo que outras memórias, por exemplo, as dos grupos marginalizados, podem ser suprimidas, silenciadas e esquecidas. No romance em estudo, as memórias são essenciais no constructo identitário dos personagens e de seu povo. A terceira parte do romance, narrado por Santa Rita Pescadeira, uma entidade, retoma situações e contexto de um passado ainda mais remoto que os selecionados por Bibiana e Belonísia, preenchendo lacunas e reconfigurando fatos que cristalizam a epopeia vivida pelo povo negro em sua existência e luta.



O ROMANCE BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

Para Cimara Melo (2010), o romance brasileiro contemporâneo assume uma perspectiva de reflexão e crítica social, ou seja, é um gênero que está a serviço de questões sociais pertinentes, não assumindo, por causa disso, um lugar de neutralidade narrativa. Sendo assim, a pesquisadora enquadra esse gênero literário dentro das transformações sociais e o posiciona como um importante instrumento para depreender a dinamicidade e a complexidade das relações sociais:

o romance contemporâneo como um todo possui a ambiguidade e a abertura como matrizes constitutivas, elementos que lhe permitem ser analisado a partir de diversas perspectivas. Como podemos perceber, a tentativa de explicar o romance em sua diversidade instiga críticos e teóricos, que, muitas vezes, procuram resgatar suas raízes mais remotas e vinculá-lo à vida do homem em sociedade (Melo, 2010, p. 54).

Segundo Melo (2010), o romance por meio de sua linguagem poética e, sempre em sintonia com seu tempo, possibilita questionamentos e reflexões a respeito do nosso “eu” e das relações humanas e sociais, espelhando o mundo real no ficcional. Tal como está posto:

[...]Independente de sua época, o romance possui um importante papel social, o de questionar as ações humanas e, conseqüentemente, de possibilitar a hu-



manização[...]o romance possui autonomia estética que lhe possibilita ser muito mais do que um espelho da realidade. Sua capacidade transfiguradora do real confere-lhe complexidade na fusão estabelecida entre ficção/imaginação e realidade/verdade (Melo,2010, pp.26-30).

Nesse sentido, trata-se de um gênero capaz de trazer à tona muitas questões sociais para evidenciá-las, criticá-las, refutá-las ou mesmo apresentar concordância com a ordem social vigente. Em *Torto Arado* (2019), por exemplo, Vieira Jr. (2019) trouxe críticas muito congruentes e pertinentes para a sociedade atual, pois versa sobre a história do povo quilombola, o qual faz parte da construção histórico-social do Brasil. No romance, famílias quilombolas faziam parte da fazenda Água Negra, inicialmente, quando lá chegaram tinham o desejo de lutar pela sobrevivência, ou seja, ansiavam o sustento e a brigo. Dessa maneira, a narrativa é construída sob a perspectiva das dificuldades, bem como do trabalho duro dessas famílias que almejavam diariamente o mesmo objetivo. Todavia, estavam condicionadas a um fim e labutas iguais.

Sendo assim, o romance escancara as injustiças que essas famílias sofreram, uma vez que tiveram alguns direitos basilares negados mesmo diante do cuidado que elas tinham pela terra na qual viviam. Dessa maneira, mesmo sendo os principais cultivadores do solo, tinham o acesso limitado e as condições de subsistência dificultada pelos senhores donos das terras. Nesse sentido, a narrativa traz



à tona uma denúncia de violência não só social, mas econômica e, até mesmo, cultural. Diante de tal situação, nem mesmo a construção de casas de tijolos foi autorizada pelos donos das terras, para que, depois, as famílias não tivessem o direito de reivindicar a posse. Estabeleceu-se, assim, uma relação conflituosa, entre um povo sem terras, sem solidez para firmar sua estadia, suas origens, sua identidade em um lugar de pertencimento, e os donos das terras, os fazendeiros, que apenas concedeu tal espaço para que servisse de moradia e não de pertencimento (Marques, 2021).

Assim, voltamos à necessidade de recorrermos a Melo (2010, p. 14) e suas reflexões sobre o romance, pois ela argumenta que “pensar sobre o romance é procurar nas sombras da história social alguns caminhos sobre os modos de representação da vida através da narrativa e as relações estabelecidas ao longo dos séculos entre ficção e realidade”. Nessa perspectiva, quando observamos o romance nas sombras da história social, é notório que as histórias, o contexto, os conflitos e as personagens estabelecem uma relação intrínseca à vivência real, essa “correlação” ficcional estabelece o elo com a verossimilhança e proporciona um ponto de intersecção entre a ficção e realidade. A medida exata entre o universo da ficção e da realidade estratifica o romance como artefato artístico, bem como permite uma leitura do mundo de maneira maior e mais abrangente que discursos e abordagens sociais e científicas diversas.

O romance também proporciona a reflexão sobre a existência, além da busca pela identidade, abordando com profundidade o processo da vida humana (Melo, 2010).



Assim, é por meio dele que temos a oportunidade de repensar o que podemos e queremos ser, além de intensificar a atitude humanista que “repercuta na transformação da visão do leitor sobre si e o mundo no qual está inserido” (Melo, 2010, p. 13). Também de acordo com essa pesquisadora,

O romance conserva em si uma alta carga de tensão, fortalecida pelos conflitos que permeiam a narrativa. Quaisquer que sejam eles – políticos, sociais, religiosos, sentimentais, filosóficos, culturais, meta-literários – irão estabelecer o contato da obra com o mundo, através de uma tensão maior ou menor. As transformações sociais, por exemplo, repercutem profundamente no romance e estão presentes, de modo explícito ou implícito, em obras de todas as épocas (Melo, 2010, p. 55).

O romance em foco tem características ficcionais verossímeis e mimetiza o complexo processo de existência de uma comunidade quilombola ficcional, trazendo conflitos políticos, sociais e culturais que levam os leitores a uma reflexão crítica sobre a presença negra em nossa sociedade. Por meio da narrativa de *Torto Arado*, Itamar Vieira Junior projeta determinada visão de mundo e dialoga/rompe com as tradições historiográficas e literárias brasileiras. A tradição historiográfica, assim como a literária, reserva lugares muito singulares para o negro, quase sempre são espaços marcados pelo lugar comum e estereotipado. Com o romance em estudo, Itamar, por meio do efeito catártico construído mediante as técnicas narrativas utilizadas, conduz o leitor



a novas e diversas reflexões. Em vista disso, o estudo do romance contemporâneo, em uma perspectiva teórico-crítica, designa uma ação relevante para os estudos literários por investigar a realidade viva, circundante e orgânica em consequência da abstração do mundo; representando, mais que o conto, a novela e a poesia, uma visão global do mundo (Moisés,2012).

A construção da atemporalidade construída no jogo temporal de passado e futuro é o que faz o leitor mergulhar no presente da narrativa e ficar imerso na realidade romanesca, bem como transportar-se para dentro da ficção e experienciar com os personagens suas vidas, seus dramas e vitórias. Ao viajarmos no mundo mágico de *Torto Arado* (2019), é possível compreender as identidades de um Brasil de complexas relações culturais, de dramas de poder e exploração do trabalho. Desse modo, consideramos o que Melo (2010) argumenta, pois, para a pesquisadora não importa a sua época, o romance abriga um importante papel social, ou seja, o poder de questionar as ações humanas e, consequentemente, de possibilitar a humanização ao espelhar as diversas experiências da vida real na narrativa ficcional.

Narrado por três vozes femininas, (Bibiana, Belonísia e Santa Rita Pescadeira), a obra evidencia três perspectivas diferentes de uma mesma história) que são apresentadas ao leitor focalizando e enfatizando a figura da mulher dentro de um desfecho de luta e resistência. Há muitas violências e escassez que os personagens sofrem, mas a mulher é um elemento essencial no contexto apresentado, sendo responsável por estar à frente de seu tempo, resistindo



ao machismo patriarcal e se destacando à medida que enfrenta os desafios impostos pelo sistema. Itamar Vieira consegue, por meio das personagens femininas, imprimir sensibilidade ao escrever. Cada uma vê-se de maneira diferente e a narração de uma vai completando a lacuna de fatos não mencionados, melhorando a compreensão do leitor por meio do foco narrativo. Conforme nos apresenta Leite (2002, p. 7), narração e ficção praticamente andam juntas, pois quem narra, narra o que viu, o que viveu, o que testemunhou, mas também o que imaginou, o que sonhou, o que desejou.

A PERSONAGEM DO ROMANCE

De acordo com Antonio Candido (2005), a personagem vive o romance e as ideias, tornando-as vivas, não espanta, por isso, que a personagem pareça o que há de mais vivo no romance e que a leitura deste dependa basicamente da aceitação do que a personagem projeta por parte do leitor. Desse modo, a personagem configura-se como um elemento muito importante no romance, conforme considera Brait (1985) ao dizer que o tudo da obra é visto pela sua perspectiva.

Ainda de acordo com Brait (1985, p.9), a personagem não é um ser vivo, é um “ser de papel” mas que é capaz de representar um ser vivo dentro da ficção. Pode ser classificada como *plana* – aquela personagem que não vive as emoções da narrativa – e a *personagem redonda* – aquela que possui qualidades ou tendências que surpreendem e convencem o



leitor com sua complexidade (Brait, 1985). Nesse contexto, as personagens protagonistas e narradoras de *Torto arado* (2019) são marcadas por sua complexidade, visto ser uma narrativa em primeira pessoa. Assim, o lugar que ocupam ao narrar os fatos é bastante singular. Primeiro por se tratar de uma narrativa que surge do trauma. A narradora passou pelo impacto da violência de ter a língua da irmã decepada e sentir-se na obrigatoriedade de ser a porta-voz da irmã; na sequência, a própria irmã, com seus complexos e limitações de ter a língua decepada, nos apresenta sua visão de mundo e dos fatos; por último, o espírito de Santa Rita Pescadeira, confortavelmente do seu lugar de divindade, recompõe a narrativa iluminando pontos essenciais para se compreender a força e o poder de Bibiana e Belonísia no contexto apresentado.

O enredo da obra em análise focaliza a família de Zeca Chapéu e Salustiana, principalmente suas filhas, as personagens Bibiana e Belonísia – as quais são descendentes de escravos, vítimas ainda de uma escravidão abolida meramente no papel. Conforme supracitado, o cenário principal em que a obra se desenrola é a fictícia fazenda Água Negra, nela vivem a família central da trama e vários trabalhadores rurais, também descendentes de escravizados.

Nesse romance, as personagens protagonistas conseguem refletir no mundo real um olhar solidário do leitor, pois o enredo é perfeitamente verossímil, ou seja, é uma realidade possível de ser “palpável”, capaz de projetar uma família parecida em qualquer parte do país. Nesse sentido, nessa obra as personagens negras representam as vozes negras na



literatura brasileira contemporânea e tornam vivas as ideias apresentadas na narrativa em tom de denúncia social.

Desde a colonização, o negro sempre foi visto como figura estereotipada e marginalizada com pouco ou nenhum destaque de mérito dentro do contexto histórico e literário. Com o passar dos anos, o negro foi se consagrando nas narrativas literárias e ganhando destaques, seja pela sua condição, seja por enfrentamentos de lutas de classes ou em temas de importância social como o racismo. No contexto literário, Zilá Bernd (2007) destaca a importância do negro na literatura brasileira:

[...]a construção de identidades que têm por base a inclusão (étnica, de gênero, de culturas e grupos que ficaram à margem dos sistemas oficiais), reivindicando uma visibilidade ocultada nos projetos de identidade nacional e literária dos séculos XIX até a metade do XX. O outro, excluído e minorizado, deixa de ocupar a posição marginal e periférica, refazendo cartografias identitárias até então vigentes, pondo em xeque os conceitos de identidade nacional e literária e exigindo que essas categorias sejam revistas (Bernd,2007, p.10).

Nessa perspectiva, os povos negros sofreram e tiveram que migrar para terras desconhecidas por falta de leis que garantissem a sua proteção. A saga desse povo marcado pelos preconceitos e pelo abandono é uma imagem do passado e do presente da nossa sociedade. Sendo assim, na



obra em foco, é possível encontrar a problematização da questão étnica no Brasil por meio da história do povo de Água Negra. No entanto, apesar dessa relação verossímil, das possibilidades de espelho da vida real numa narrativa ficcional, bem como das possibilidades de potencializá-las por meio das personagens do romance, Gancho (1991) argumenta que por mais real que pareça ser um personagem ou, ainda que se constate que foi baseado em uma pessoa real, ele sempre será uma invenção no aspecto literário.

IDENTIDADE E ALTERIDADE

Identidade e alteridade são os princípios norteadores dessa pesquisa. A identidade pode ser depreendida como o conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa ou comunidade que torna possível sua identificação ou reconhecimento. Alteridade refere-se ao que é diferente ou diverso, ao reconhecimento que se constrói por meio do contato com o outro, o diferente ou ao questionamento da imagem que fazem de nós ao buscarmos a autenticidade e consolidação de nossa identidade. Assim, o processo de identidade ocorre, inevitavelmente, pelo jogo de opostos entre identidades e alteridades, posto que é por meio do diferente que se percebe as singularidades. No romance em estudo, as narradoras começam a perceber-se diferentes a partir do acidente, narrado no início do romance, que obrigou as irmãs Bibiana e Belonísia a perceberem novas organizações sociais. A partir de então, todo emaranhado identitário vai se desvelando diante dos olhos do



leitor, num jogo de passado, presente e projetando-se rumo a um futuro.

Ademais, o conceito de Identidade, segundo o posto por Stuart Hall (2006), perpassa a acepção de que é algo não fixo, é o resultado de uma construção fluida e dinâmica que acompanha os processos históricos e sociais. Assim, a identidade, conforme discute Hall (2006), se constrói também por meio de um conjunto de práticas discursivas que acompanham as constantes mudanças da sociedade, as quais sofrem influências das relações de poder, bem como das representações culturais.

Numa perspectiva voltada à identidade das personagens, é possível destacar a importância das vozes e personagens femininas em *Torto Arado* (2019). Dentro da narrativa é possível encontrar elementos que mostram a capacidade das personagens se reconstruírem e se reorganizarem para solidificar a sua própria identidade. O primeiro episódio que marca o desfecho da narrativa é o acidente que emudece para sempre a personagem Belonísia, que logo na infância tem que aprender a lidar com o processo de aprendizado e adaptações para sua comunicação não-verbal após ter a língua cortada pela faca misteriosa que sua avó guardava há muitos anos.

Quando retirei a faca da mala de roupas, embrulhada em um pedaço de tecido antigo e encardido, com nódoas escuras e um nó no meio, tinha pouco mais de sete anos. Minha irmã, Belonísia, que estava comigo, era mais nova um ano. Pouco antes



daquele evento estávamos no terreiro da casa antiga, brincando com bonecas feitas de espigas de milho colhidas na semana anterior. Aproveitávamos as palhas que já amarelavam para vestir feito roupas nos sabugos. Falávamos que as bonecas eram nossas filhas, filhas de Bibiana e Belonísia (Vieira Junior, 2019, p. 13).

É nesse episódio narrado, que a personagem Bibiana relembra detalhes importantes que contribuíram para a construção de sua identidade e de sua irmã. Nesse contexto narrativo, será por meio do silêncio de Belonísia que as irmãs aprendem a enfrentar diversas situações de violências, preconceitos e principalmente aprendem o significado de solidariedade.

[...]Nos primeiros meses após perder a língua fomos tomadas de um sentimento de união que estava embotado com aquele passado de brigas e disputas infantis[...] uma seria voz da outra[...] Foi assim que me tornei parte de Belonísia, da mesma forma que ela se tornou parte de mim[...]foi assim que vimos anos passarem nos sentimos quase siamesas ao dividir o mesmo órgão para produzir os sons que manifestavam o que precisávamos ser”(Vieira, Junior, 2019,p.23-24).

Por meio da narração de Belonísia, o leitor verá a vida na fazenda de Água Negra de forma diferente. A condição da terra e da natureza, bem como temas como a violência doméstica vivida e presenciada pela narradora assumem



espaço relevante no foco narrativo e na construção da identidade quilombola moldada por meio dos discursos ou práticas narrativas do romance.

Belonísia se constrói como mulher e se (re)constrói após enfrentar violência psicológica em seu casamento e ao presenciar a violência física sofrida por sua vizinha. A personagem percebe, portanto, que sua mudez é apenas um detalhe insignificante, haja vista sua força de resistir como mulher e não ter medo de estar sozinha, postura que evidencia a sua força ancestral herdada de sua avó Donana. Essa condição de resiliência de Belonísia pode ser vista no excerto a seguir:

[...]Jeu já me sentia diferente, não tinha medo de homem, era neta de Donana e filha de Salu, que fizeram homens dobrar a língua para se dirigirem a elas. [...] Se havia coisa que aprendi era que não deveria aceitar a proteção de ninguém. Se eu mesma não o fizesse, ninguém mais poderia[...] Seu nome era coragem. Era da linhagem de Donana, a mulher que pariu no canavial, que ergueu casa e roça com a força de seu corpo[...]" (Vieira Jr, 2019, p.88-196).

A percepção da categoria memória foi essencial para a pesquisa, haja vista as narradoras polifônicas fazerem seus relatos embasadas nas recordações de fatos ocorridos em suas vivências, assim como foi essencial para o processo identitário que acompanha os acontecimentos históricos que se consolidam por meio das narrativas mnemônicas. Por meio da narrativa, é perceptível que as memórias indi-



viduais, – a histórias das meninas que cortaram a língua- se fundam com fios do passado e teçam uma complexa rede de equivalências e significados transformando essa mesma memória particular em memória coletiva.

Esses fios de memórias e identidade resgatam e consolidam uma imagem representativa da identidade quilombola. No primeiro momento do romance, são representados por meio da personagem Donana, a grande matriarca e dona da faca que causara o acidente inicial, e guardiã da ancestralidade. Donana parece pertencer a outro mundo e conversar constantemente com espíritos. O papel religioso e organizacional do seu filho Zeca Chapéu Grande, pai das meninas Bibiana e Belonísia, as narradoras da parte 1 e 2 do romance, também é relevante no romance. Na terceira e última parte do romance, a ancestralidade é reforçada com a presença da entidade Santa Rita Pescadeira, que na condição de entidade, desvenda mistérios e resgata a força ancestral daquele povo que se mantém viva nas personagens Bibiana, Belonísia e, agora, projeta-se nas gerações mais novas.

Sabe, não sei se você lembra, mas uma coisa me intrigou, não naquele tempo, éramos muito meninas, mas anos depois, quando me lembrava disso tudo”, disse, enquanto a irmã terminava de guardar a faca na sacola. [...] “Por que a faca estava envolta naquele tecido sujo de sangue? Aquela mancha escura era sangue”, suspirou. “E por que minha avó guardava essa faca com tanto medo? Ela não temia outras coisas que podiam nos machucar da mesma forma, como um caco de espelho ou qualquer



outra coisa.” “Medo?” [...] (Vieira Junior, 2019, p.175).

Alguns elementos citados no romance nos remetem a inúmeros significados importantes. A faca, por exemplo, é um elemento simbólico rodeado de mistério. Ela é um artefato simbólico que conduz a narrativa e delimita rupturas e recomeços. Presente em todos os tempos da narrativa, percebemos em “Rio de Sangue”, por meio da voz de Santa Rita Pescadeira, a origem e o surgimento desse artefato em um passado remoto, quando Donana, a grande matriarca, que inicia o romance já muito idosa, ainda era muito jovem e dará, simbolicamente, início à saga de todo um povo. O sentido de união, já anunciado nessa análise, pode ser compreendido no episódio do corte da língua, pois ele une não só as irmãs, mas também une e dá sentido a todo um povo que resistiu ao tempo isolado da sociedade com seus modos particulares de subsistência e crenças religiosas. Desse modo, nos parece que a cada cerceamento, cada limitação, cada corte imposto pelo elemento opressor (simbolizado inicialmente pela lâmina branca de cabo de marfim) passa a ser também o responsável pela eliminação das diferenças e, conseqüentemente, reforça os elementos de identidade quilombola subjacente a todos os indivíduos da comunidade de Água Negra.

Segundo Le Goff (1996), em sua obra *História e Memória*, “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem



pode atualizar informações passadas, ou que ele representa como passadas” (p.419). Em outras palavras, é por meio da memória que o homem se aproxima de sua identidade, seja ela coletiva ou individual.

Maurice Halbwachs relaciona o ato individual de recordação ao ato coletivo que a primeira ação desencadeia. Em outras palavras, mesmo diante de experiências individuais de pensamento no dia a dia do sujeito, este carrega memórias coletivas. Assim, considera que “nossos sentimentos e nossos pensamentos mais pessoais buscam sua fonte nos meios e nas circunstâncias sociais definidas” (Halbwachs, 1990, p. 23). Para esse estudioso, mesmo lembrando individualmente, o sujeito reflete coletivamente (Ibid.).

Em *Torto Arado* (2019), as memórias que as personagens carregam fazem parte da gênese do negro/escravo, são memórias de lutas, dores, desigualdade, mas também de muito orgulho dos que resistiram, dos que conseguiram vencer o sistema, as mazelas e as imposições do homem branco. São essas memórias que precisam ser reconectadas e postas como elemento fortalecedor da identidade quilombola, é a saga heroica iniciada por Donana e seguida por Bibiana/ Belonísia, que simbolicamente questionam e consolidam a identidade quilombola e leva-nos a refletir o lugar do negro na sociedade brasileira de hoje após 200 anos de República.

[...] contava e recontava a história de Água Negra e de antes, muito antes, dos garimpos, das lavouras de cana, dos castigos, dos sequestros de suas aldeias natais, da



travessia pelo oceano de um continente para outro. As crianças ficavam atentas, não sabiam que havia uma história tão antiga atrás daquelas vidas esquecidas. Uma história triste, mas bonita (Vieira Junior, 2019, p. 243).

É notório que nas histórias contadas e recontadas para as crianças de Água Negra, a personagem Bibiana trazia à memória delas situações individuais que remetiam também a situações coletivas, como a própria condição das pessoas que ali viviam. Sendo assim, por trás daquelas vidas esquecidas no presente narrativo, havia outras histórias de vidas igualmente esquecidas no passado.

Nesse sentido, recordá-las era um ato de resistência, uma maneira de gravar em suas memórias a história de opressão, de luta, de desigualdades sociais, religiosas, culturais e políticas do povo negro que foi tão dominado e escravizado pelos detentores do poder. Afinal, como argumenta Lucilia Delgado (2010, p. 38), “a memória é base construtora de identidades e solidificadora de consciências individuais e coletivas. É elemento constitutivo de autorreconhecimento como pessoa e/ou como membro de uma comunidade pública, como uma nação, ou privada, como uma família [...]”; em outras palavras, a memória recupera o passado e o problematiza no presente.

Por conseguinte, as histórias rememoradas ativaram o ponto de autorreconhecimento, bem como a solidificação de consciências individuais e coletivas quando a obra revela que havia uma ‘história tão antiga atrás daquelas vidas



esquecidas'. Assim, as crianças não sabiam que antes das histórias de suas famílias havia uma história triste e ainda maior de descaso, desprezo e violência nas suas esferas culturais, sociais e religiosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo de Melo (2010), foi possível observar que o romance brasileiro contemporâneo tem uma perspectiva de reflexão e crítica social, ou seja, é um gênero que está a serviço de questões sociais pertinentes, não assumindo, por causa disso, um lugar de neutralidade narrativa. Tais características foram evidenciadas por meio da investigação do romance *Torto Arado* (2019), no qual foram problematizadas questões que envolvem histórias de lutas do povo negro e quilombola, bem como questões em torno da figura da mulher, trazendo à tona histórias de violência física e psicológica.

Assim, os povos negros sofreram e tiveram que migrar para terras desconhecidas por falta de leis que garantissem a sua proteção. A saga desse povo marcado pelos preconceitos e pelo abandono é uma imagem do passado e do presente da nossa sociedade.

A identidade e alteridade foram princípios importantes para a pesquisa. A identidade pode ser compreendida como conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa ou comunidade que torna possível sua identificação ou reconhecimento. Alteridade refere-se ao que é diferente ou diverso e promove reflexão iden-



titária. No romance estudado, as narradoras começam a perceber-se diferentes a partir do acidente, narrado no início do romance, e que obrigou as irmãs Bibiana e Belonísia a perceberem novas organizações sociais.

A partir das principais personagens desse romance, Bibiana e Belonísia, a metáfora da faca que cortou a língua delas foi descortinada para o leitor. Sendo assim, alguns elementos citados no romance remeteram a inúmeros significados importantes. Destarte, a faca, por exemplo, foi um elemento simbólico, rodeado de mistério. Ela conduziu a narrativa e delimitou rupturas e recomeços. Um dos sentidos atribuídos a esse elemento diz respeito à união, a qual pode ser compreendida a partir do episódio do corte da língua, pois as irmãs passaram a ficar ainda mais unidas. Essa união também pode ser estendida a todo um povo que resistiu ao tempo isolado da sociedade com seus modos particulares de subsistência e crenças religiosas, bem como se uniu em prol de sua luta comum: fim do desrespeito, do preconceito, das desigualdades desencadeadas ao longo dos séculos de exploração.

Itamar Vieira Junior construiu essa narrativa pelas vias da memória, pois, por meio dela, bem como da contação de história, foi perceptível um ato de resistência ao colocar em evidência a história do povo negro, bem como trazer, em tom de reflexão, o legado de sua história triste, de modo que uma nova geração de negros, representada pelas crianças que ouviam as histórias/epopeias de sua gente, possa reconhecer o legado da tradição inspirado na força da ancestralidade para construir um futuro diferente.



Sendo assim, é possível dizer que esse romance é clássico, instigante e arrebatador, pois nele o autor pintou o quadro de um país imerso na desigualdade social, a qual foi vista pela narração de Bibiana que nos contou a realidade de muitas crianças da fazenda que não têm acesso, sequer, à escola.

Por fim, atestamos que Itamar Vieira Junior leva não só a sociedade brasileira a refletir sobre seus conceitos e identidade, mas também questiona a Literatura Brasileira Contemporânea a respeito da sua natureza e função, da sua dinâmica entre ficção e realidade e os constructos possíveis.

REFERÊNCIAS

BRAIT, B. **A personagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1985.

BERND, Z. **A construção do feminino e da consciência negra na literatura brasileira**. Organon, 1989.

CANDIDO, A. A personagem do romance. In: CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO; Decio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Sales. **A personagem de ficção**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

DALCASTAGNÉ, R. Um território contestado: Literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. **Iberic@l**, 2012, 2, pp.13-18. Disponível em: <https://iberical.sorbonne-universite.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> . Acesso em: 17 abr. 2024.

DELGADO, L. de A. N. **História oral**: memória, tempo, identidades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



GANCHO, C. V. **Como analisar Narrativas**. São Paulo: Ática: 1991.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter, 2.ed. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

LEITE MORAIS, L. C. **O foco narrativo**. 10º ed. São Paulo. 2002.
LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MARQUES, H.N. Resenha crítica de Torto Arado, de Itamar Vieira Júnior. **rev. ao pé da letra**, recife, v. 23, n. 2, jul.-dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/pedaleta/article/view/257206> . Acesso em: 22 out. 2023.

MELO, C. V. de. **O lugar do romance na literatura brasileira contemporânea**. 278p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/27506>. Acesso em: 22 jan. 2023.

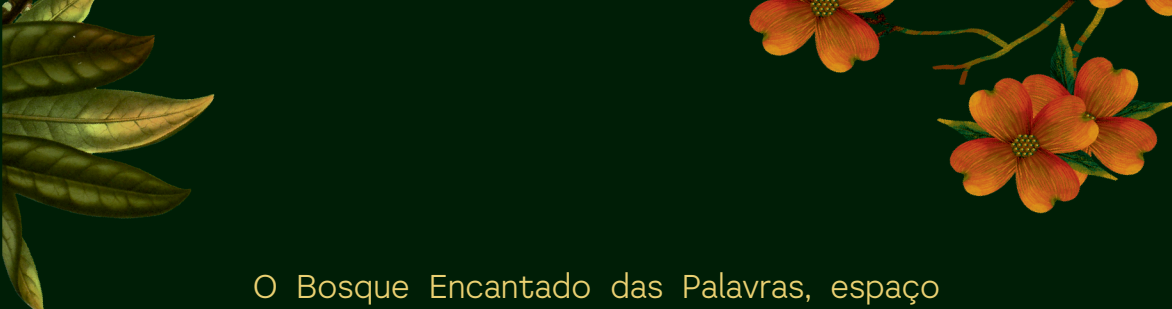
MOISÉS, Massaud. **A criação literária: poesia e prosa**. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cultrix, 2012.

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

TOLENTINO, L. O Brasil profundo em Torto Arado, de Itamar Vieira Junior. **Literafro**. 2023. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/resenhas/ficcao/1465-itamar-vieira-junior-torto-arado> . Acesso em: 6 nov. 2024.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.





O Bosque Encantado das Palavras, espaço metafórico que acolhe as produções acadêmicas que constituem este livro, é uma metáfora que evoca um lugar mágico onde as palavras ganham vida e poder. Vida através do processo artístico do texto literário que proporciona a manifestação da linguagem em sua mais nobre e encantadora possibilidade de gerar significados e poder através do convencimento, tudo advindo não somente do texto literário, que também é instrumento de poder, mas também e, sobretudo, por meio do uso cotidiano dessa linguagem nos discursos televisivos, nos processos de ensino, na aprendizagem e mesmo nos debates políticos.

Desejamos uma ótima leitura a todos!

Maria Francisca Oliveira Santos
Renildo Ribeiro-de-Siqueira
(Organizadores)

