



Antônio Fernandes Júnior
Lucas Silvério Martins
Sarah Carime Braga Santana
Léa Evangelista Persicano

ORGANIZAÇÃO



XVIII EREI

TransLetras

Gênero, Diversidade
e Intolerância

Antônio Fernandes Júnior
Lucas Silvério Martins
Sarah Carime Braga Santana
Léa Evangelista Persicano

ORGANIZAÇÃO

XVIII EREL

TransLetras

Gênero, Diversidade
e Intolerância

1ª edição
Uberlândia - MG
2020

sexo^{is}
PALA
VRA

Edição © O Sexo da Palavra - Projetos Editoriais. 2020

Curadoria: Fábio Figueiredo Camargo

Projeto gráfico: Antonio K.valo

Design evento: Thainá Pereira Gonçalves

Revisão: Léa Evangelista Persicano e Francisco de Assis Ferreira Melo

FERNANDES Júnior, Antônio; MARTINS, Lucas Silvério;
SANTANA, Sarah Carime Braga; PERSICANO, Léa Evangelista.
(ORG)

TransLetras: Gênero, diversidade e intolerância/ org. FERNANDES
Júnior, Antônio; MARTINS, Lucas Silvério; SANTANA, Sarah
Carime Braga; PERSICANO, Léa Evangelista - Uberlândia (MG): O
sexo da palavra, 2020. 320 p.

ISBN: 978-65-88010-01-3

1. Coletânea. 2. Linguística. 3. Literatura. 4. Educação
1. Título

CDD: B869.8

CDU: 82.09

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. É proibida a reprodução total ou parcial sem a expressa anuência da editora.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 1º de janeiro de 2009.



O Sexo da Palavra - Projetos Editoriais
Av. Dr. Laerte Vieira Gonçalves, 466 | Santa Mônica
CEP: 38.408-176 | Uberlândia - MG
CNPJ: 33.713.941/0001-21
Printed in Brazil / Impresso no Brasil

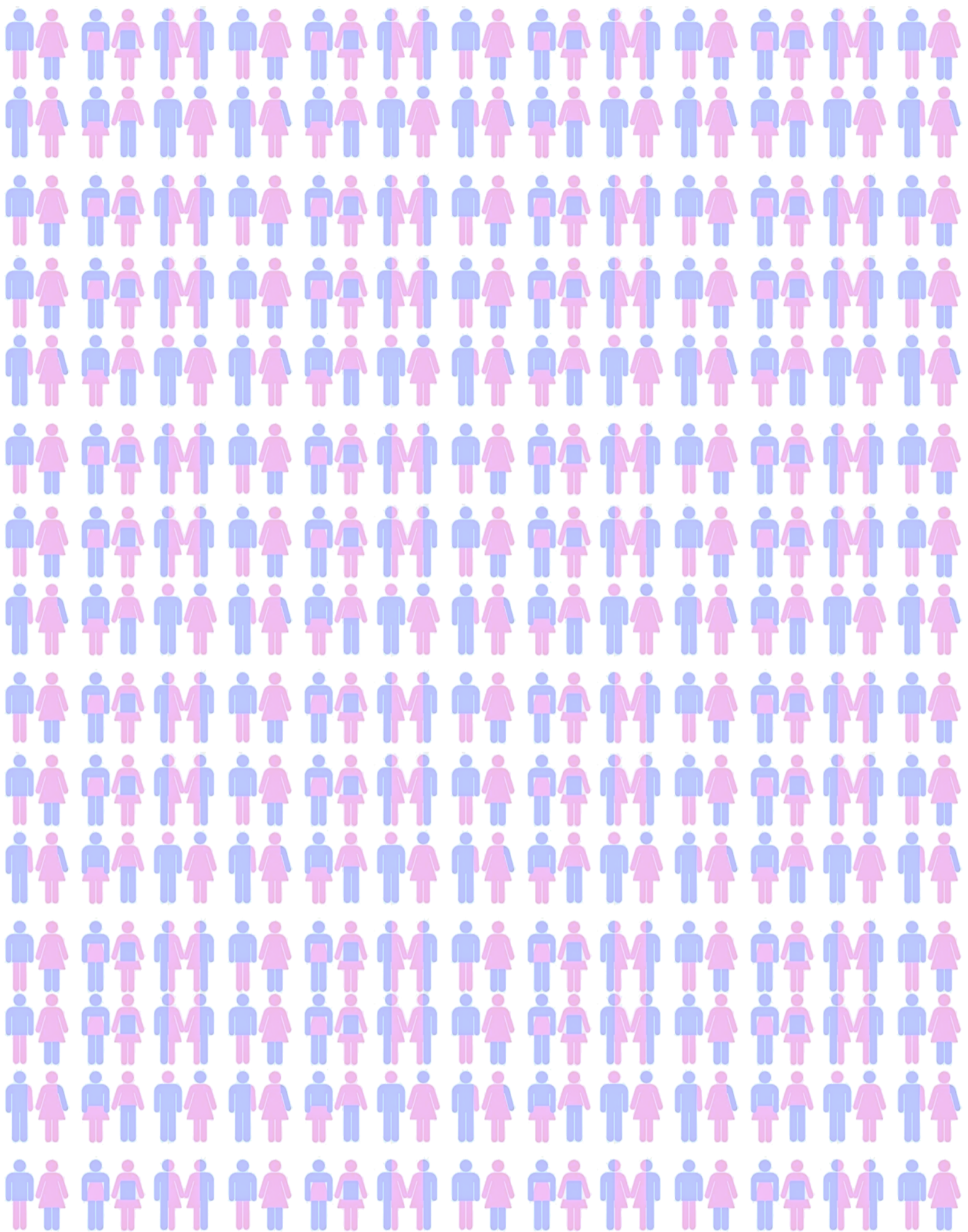
www.osexodapalavra.com

CONSELHO EDITORIAL

Alex Fabiano Jardim
Ana Maria Colling
André Luis Mitidieri
Andréa Sirihal Werkema
Antonio Fernandes Jr.
Cíntia Camargo Vianna
Cláudia Maia
Cleudemar Fernandes
Davi Pinho
Djalma Thurler
Eliane Robert Moraes
Eneida Maria de Souza
Emerson Inácio
Flávia Teixeira
Flávio Pereira Camargo
Joana Muylaert
Larissa Pelúcio
Leandro Colling
Leonardo Mendes
Luciana Borges
Maria Elisa Moreira
Mário César Lugarinho
Nádia Batella Gotlib
Patrícia Goulart Tondinelli
Paulo César Garcia
Renata Pimentel
Telma Borges
Vinícius Lopes Passos

CURADORIA

Fábio Figueiredo Camargo
Leonardo Francisco Soares
Ivan Marcos Ribeiro



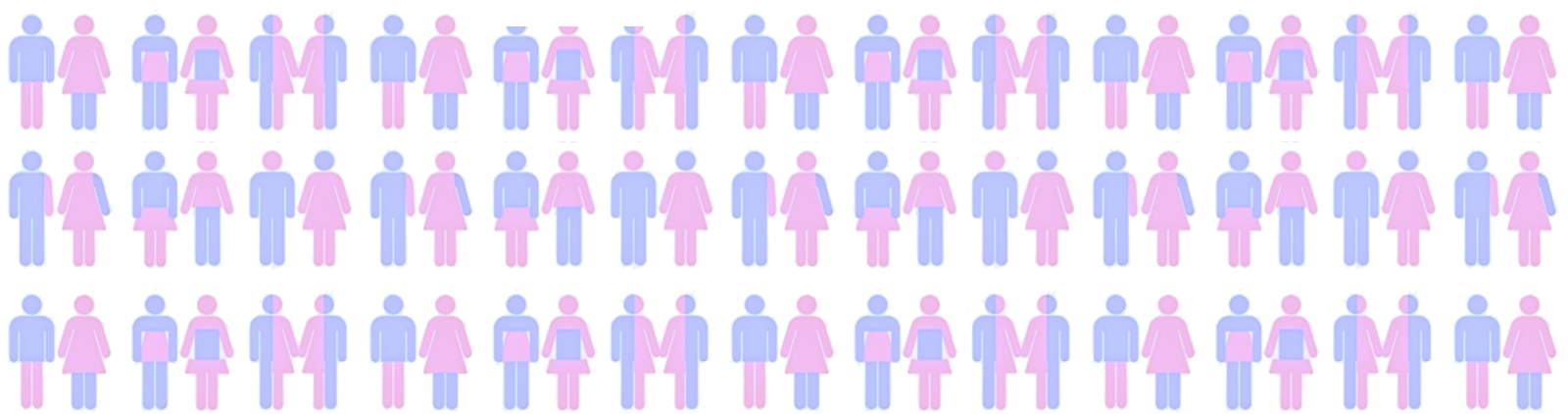
Evento realizado em



UFV

UFCAT

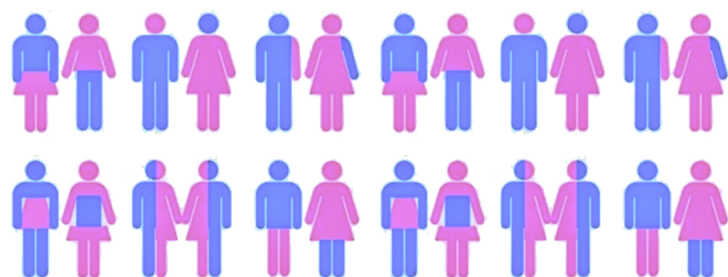
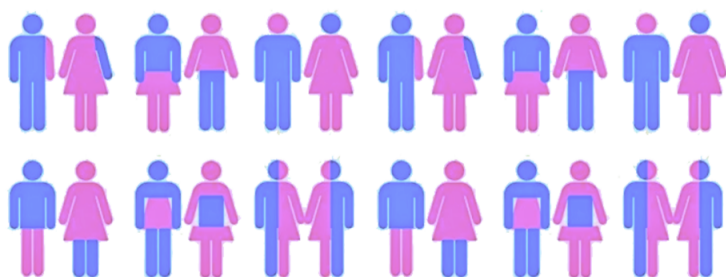
Universidade Federal de Catalão





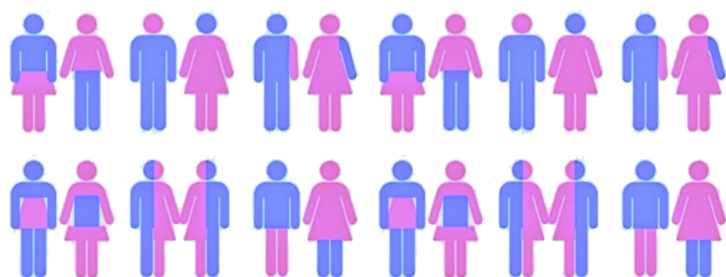
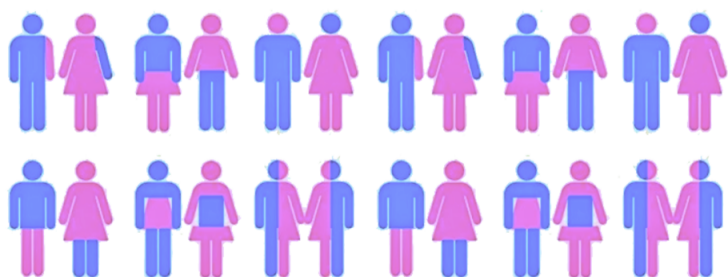
SUMÁRIO

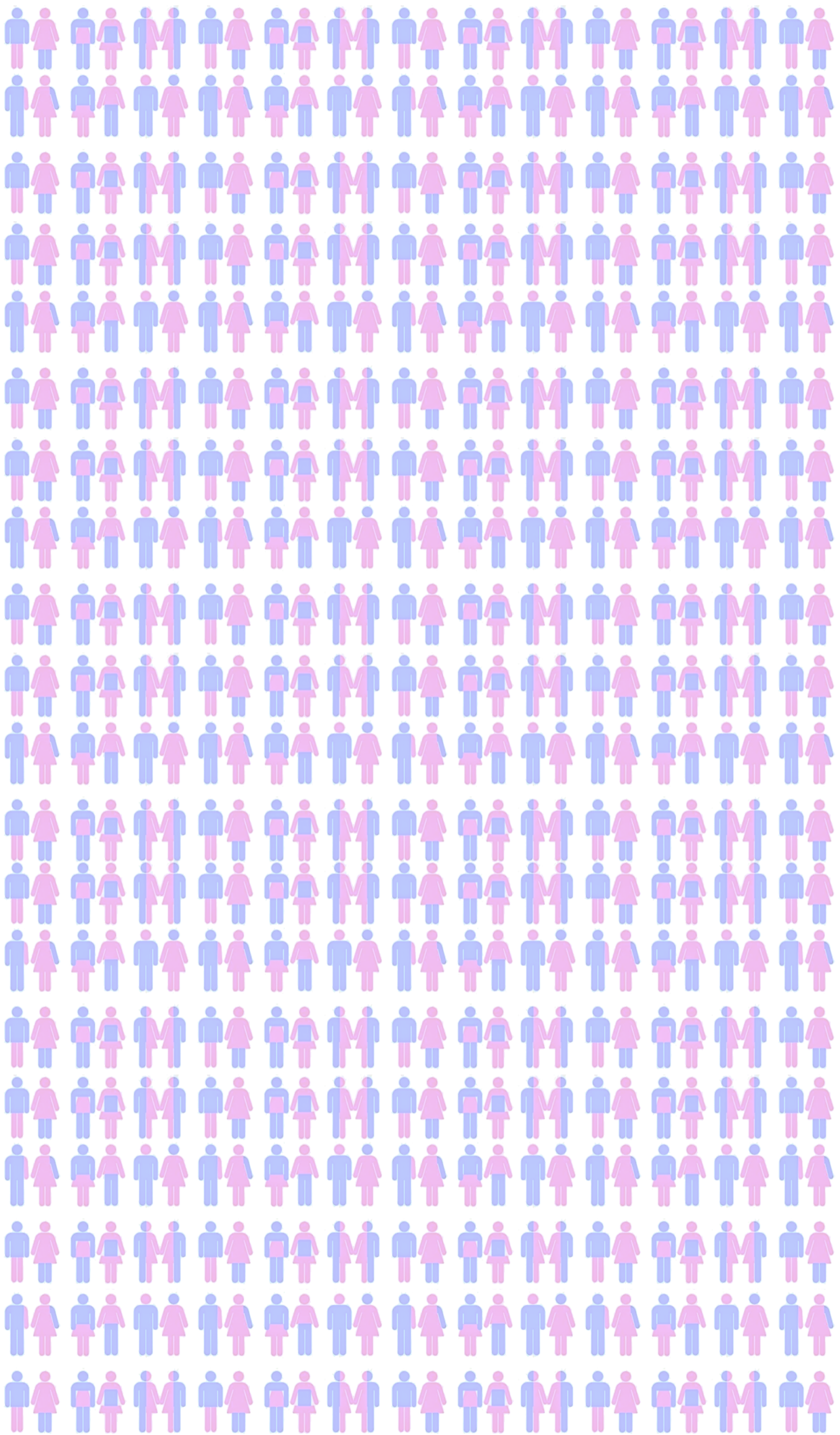
PREFÁCIO TRANSLETRAS: um espaço de reflexões, resistências e transmutações Léa Evangelista Persicano Antônio Fernandes Júnior	09
APRESENTAÇÃO Lucas Silvério Martins Sarah Carime Braga Santana	12
PROBLEMAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS AO INGRESSAR NO MERCADO DE TRABALHO Adilson Freitas da Silva Luciane Guimarães de Paula	23
RESISTÊNCIA DA PERFORMANCE: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO <i>VIDA DE RAINHA</i> Antonio K.valo	39
O SOCIAL, O ESTILO E A LINGUAGEM NO CONTO “NHOLA DOS ANJOS E A CHEIA DO CORUMBÁ” DE BERNARDO ÉLIS Ana Nábila Lima Campos José Elias Pinheiro Neto	45
#MEUPRIMEIROASSEDIO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O DISCURSO MACHISTA NAS REDES SOCIAIS E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS Amanda Pereira de Sousa Franco Eriplane Rodrigues Ribeiro	54
MINORIAS NAS MÍDIAS SOCIAIS: REFLEXÕES SOB A ÓTICA PECHUTIANA Amanda Soares Mantovani Maximiano Antonio Pereira Raquel Costa Guimarães Nascimento Eriplane Rodrigues Ribeiro	64
DE ARIQUEMES-RO À SÃO PAULO: EFEITOS DA OFENSIVA ANTIGÊNERO NO COTIDIANO DAS ESCOLAS Arthur Teixeira Goulart Carrijo Elenita Pinheiro de Queiroz Silva Flávia do Bonsucesso Teixeira	83
O DESTINO DAS MOIRAS: CONVERGÊNCIA MITOLÓGICA EM “AS TRÊS FIANDEIRAS”, DE GEORGE WEBBE DASENT Edilson Alves de Souza Vanessa Gomes Franca	110
DIREITO AO CORPO, DIREITO À LÍNGUA Fábio Figueiredo Camargo	131
MEMÓRIAS INVENTADAS: AS INFÂNCIAS DE MANOEL DE BARROS Fernanda Mendes Pereira Rafaela Rodrigues Fernandes Antônio Fernandes Júnior	141





CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DISCURSIVO ORLANDO SABINO NA OBRA <i>O DIABO ESTÁ LA FORA</i> Fernanda Gomes da Silva Nakamura Antônio Fernandes Júnior	151
METALINGUÍSTICA E IDEOLOGIA DO COTIDIANO: ANOTAÇÕES PARA PENSAR UMA (OUTRA) CIÊNCIA DA LINGUAGEM Gabriella Cristina Vaz Camargo Nathan Bastos de Souza	159
A DISCIPLINA DE LIBRAS NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS Gláucia Xavier dos Santos Paiva Tatielle Esteves de Araújo Tristão	169
A DISCIPLINA DE LIBRAS E SUA ESTRUTURA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LETRAS EM GOIÂNIA-GO Ícaro Augusto Santos Gláucia Xavier dos Santos Paiva	177
QUESTÕES DE GÊNERO EM <i>NARRADORES DE JAVÉ</i> Léa Evangelista Persicano Antônio Fernandes Júnior	186
ASPECTOS RELIGIOSOS NA TOPONÍMIA DE ESTABELECIMENTOS COMERCIAIS Lidiane Silva Araújo Guimarães Kênia Mara Freitas Siqueira	198
E QUANDO É PRECISO NAVEGAR POR TURBULENTAS ÁGUAS? IDENTIDADE E MEMÓRIA JUDAICAS NA OBRA <i>NAVIO DAS CORES</i>, DE MOACYR SCLIAR Lucas Silvério Martins Silvana Augusta Barbosa Carrijo	210
EXPERIMENTAÇÕES DA ESCRITA E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE: MERGULHOS DO CORPO NA <i>ÁGUA VIVA</i> DE CLARICE LISPECTOR Michael Jordan de Oliveira Tânia Maia Barcelos	227
NEOLOGISMOS NA REVISTA <i>GLAMOUR</i>: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA Pauler Castorino Oliveira Barbosa Vanessa Regina Duarte Xavier	242
DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO ESPAÇO ACADÊMICO: A LIBRAS COMO MECANISMO DE ACESSIBILIDADE PARA OS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR Rosângela Lopes Borges	256
A REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO MULHER NO DISCURSO CHARGÍSTICO Sarah Carime Braga Santana	270
CAIXINHA DE HISTÓRIAS: A LUDICIDADE DOS CONTOS MARAVILHOSOS NA PALMA DA MÃO Thainá Pereira Gonçalves Anair Valênia Martins Dias	284
ANÁLISE DISCURSIVA DA SUBMISSÃO DA MULHER EM DIFERENTES ÉPOCAS ATRAVÉS DA VOZ MASCULINA Walter César Gonçalves Cássia Núbia de Carvalho	297
INTERATIVIDADE E CONSTITUIÇÃO ESTRUTURAL DO GÊNERO <i>VLOG</i> Yuri Pereira de Amorim Anair Valênia Martins Dias	308







PREFÁCIO

TRANSLETRAS: um espaço de reflexões, resistências e transmutações

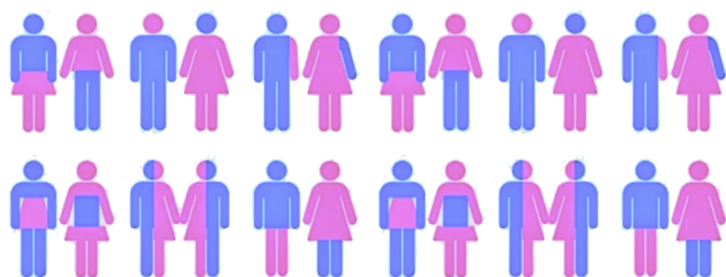
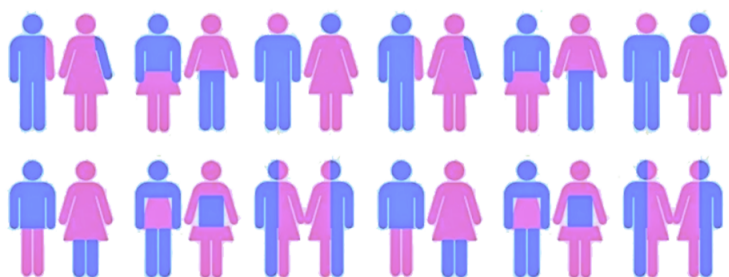
Léa Evangelista Persicano
Antônio Fernandes Júnior

Como começar a escrita de um Prefácio para este livro/*e-book*, que foi idealizado no XVIII Encontro Regional dos Estudantes de Letras (EREL), ocorrido em junho/2017, na Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás?

Pensando nas transições, nas mudanças, nos entre-lugares, nas buscas por questionamentos e nas denúncias de situações insustentáveis, como as que temos observado, experienciado e vivido, em busca de um mundo no qual os indivíduos possam ocupar posições no discurso e tornarem-se sujeitos com voz ativa, saírem das margens e tornarem-se o centro, não das violências corriqueiras e normalizadas, mas de reescritas de si e dos outros, que permitem viver no afeto, em seus próprios corpos, em suas próprias escolhas, sem a banalidade dos (pré)conceitos que ferem “em nome da moral e dos bons costumes”.

Foi um Evento “que abalou as estruturas”, que deixou explícito que a homofobia (dentre tantas: transgenerofobia, mulherfobia, surdofobia) é um ácido que corrói as “estruturas” humanas-sociais-culturais-históricas – tão fracas, frágeis e ao mesmo tempo tão fortes, resistentes –, que leva muitos indivíduos à morte (do corpo, das emoções, dos sonhos, do ser e estar no mundo) prematuramente e engorda muitas estatísticas das “limpezas urbanas”, de uma biopolítica aparentemente saudável, mas que constrói medos, aversões, repugnâncias, ódios, (pré)conceitos, modelos patéticos de “cidadã(o)s de bem”.

O que temos presenciado é um incentivo a crimes de várias ordens – do colarinho branco, das malas cheias de dinheiro, das explorações (sexuais,



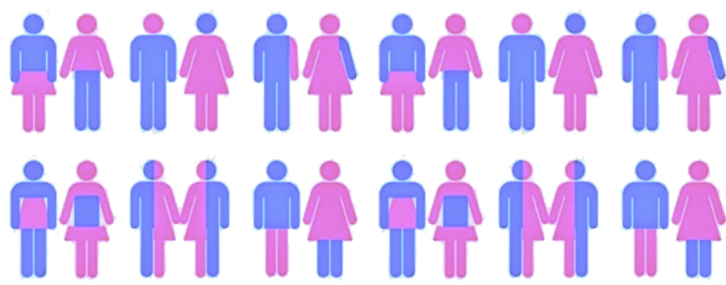
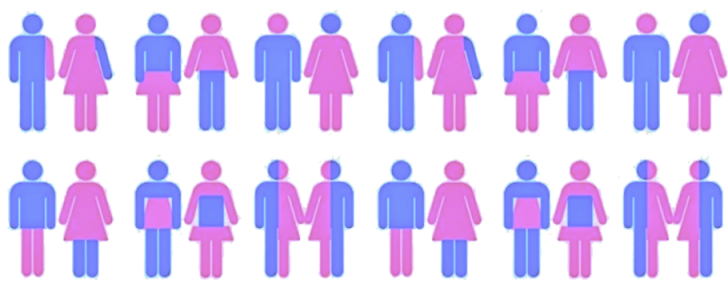


infantis, familiares, mercadológicas, empresariais, raciais, emocionais) –, em que sugamos uns aos outros e uns dos outros, ou “permitimos” que isso aconteça, para que o gozo seja alcançado, independentemente, se para a satisfação de apenas uma(s) da(s) parte(s) envolvida(s), ainda numa política do “mais para alguns, menos para outros”, afinal precisamos manter o tripé do desequilíbrio e do consumo crescente de anabolizantes, antidepressivos, títulos (sociais, culturais, acadêmicos).

O que está fora do prumo não é a dificuldade de nos reconhecermos em algumas “categorias” (homem, mulher, intersexual, macho, fêmea, homo, hétero, bi, cis, trans, pan etc.), relacionadas à identidade de gênero, orientação sexual, sexo biológico – pois essas têm-se modificado, na dinâmica da vida, pela instância do(s) desejo(s), no perceber-se e ao outro, na (re)criação das imagens de si e do(s) outro(s), no colocar à prova os limites do corpo e os valores cristalizados, pelo movimento espiralado dos conhecimentos –, mas sim as categorizações que promovemos e sofremos quanto ao que é normal/anormal, saudável/patológico, cristão/não cristão, aceitável/não aceitável, melhor/pior, merecido/ desmerecido.

O que não dá mais é para nós, seres de linguagens, sermos reféns e mantermo-nos e aos outros reféns de amarras cotidianas e históricas, prisões (des)consentidas, que nos separam, segregam, que não nos permitem olhar nos olhos, tocar-nos sem pudores e maldades, sentir “a dor e a delícia de ser o que é” e do que se pretende ser. Precisamos lutar: por reescritas de nós mesmos e dos outros, desidentidades e dessubjetivações, por relacionamentos em constante reinventar-se, pelas muitas cores que colorem a vida (branco, pardo, negro, amarelo, rosa, azul, roxo, vermelho), pelos vários gestos de carinho/afeto/acolhida que podemos produzir e aqueles de indiferença/nulidade que devemos modificar.

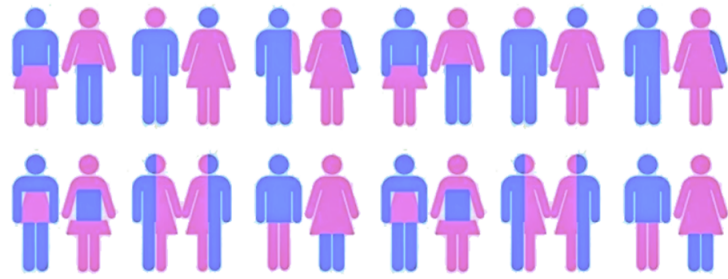
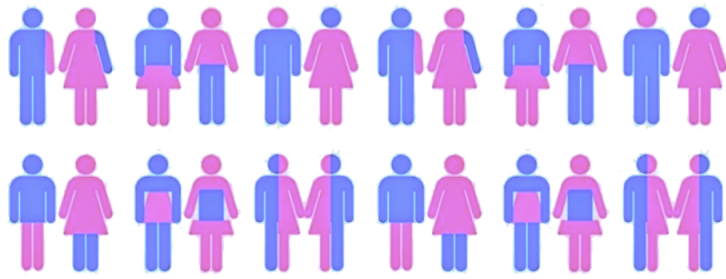
Os textos que compõem essa Coletânea, em conjunto com o que vivemos naqueles dias de 02 a 04 de junho de 2017, nos emocionam, nos alertam, fazem denúncias, nos convidam a lê-los e a relê-los, movimentos

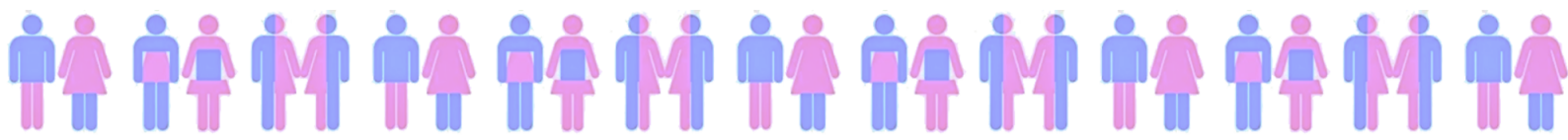




esses que nos possibilitam transletrar, refletir, resistir, transmutar, desistir, persistir, aumentar o vocabulário dos amores, das emoções, criar palavras novas e permitir muitas combinações linguísticas, culturais, sociais, de pontos de vista, trazendo à tona o olhar curioso e gentil da infância, muitas vezes esquecida e com muitas demãos de tinta recebidas/sofridas na colcha de retalhos que é a vida.

Uma instigante e transformadora viagem é o que nos espera!





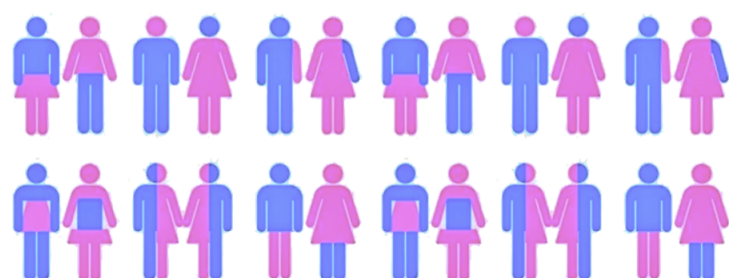
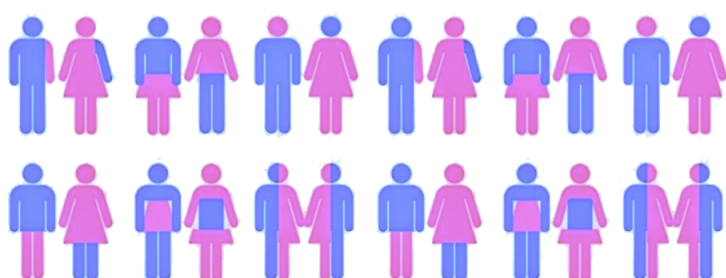
APRESENTAÇÃO

Lucas Silvério Martins
Sarah Carime Braga Santana

As práticas de intolerância alcançam progressivamente mais força em discursos produzidos e circulantes na atualidade, sobretudo no campo midiático (redes sociais, jornais impressos e/ou televisivos etc.), espaço no qual muitos sujeitos sentem-se livres para dizer o que pensam e do modo como querem. Nesse contexto, insultos, xingamentos verbais, agressões (físicas e psicológicas), são estimulados e ganham visibilidade, direcionam-se ao campo das disputas políticas, das discussões de gênero (agressões e assassinatos de integrantes da comunidade LGBTQIA+¹) ou à violência contra religiões não institucionalizadas, como a de matriz africana. Diante desse quadro, indagamos: quais as condições históricas que possibilitam/possibilitaram a emergência dessas práticas discursivas e não discursivas marcadas por intolerância e ódio na contemporaneidade?

Motivados por essas questões, o XVIII Encontro Regional dos Estudantes de Letras do Centro Oeste (EREL) – evento do qual esse livro/*e-book* se origina – teve como pauta o tema “Transletras: gênero, diversidade e intolerância”, objetivando problematizar os discursos de ódio e/ou intolerância que se materializam em diferentes espaços sociais, virtuais, artísticos. O EREL é organizado anualmente e visa proporcionar espaços de reflexões tanto políticas, no que envolve a área de Letras, quanto de questões acadêmicas de interesse de estudantes, professores, da comunidade em geral; por isso, volta-se para estudantes de Letras e/ou profissionais de áreas afins que tenham interesse na problemática da linguagem, do ponto do vista do seu funcionamento linguístico, literário, cinematográfico, educacional, objetivando proporcionar reflexões destinadas ao campo acadêmico e da comunidade externa, além de dar visibilidade às produções científicas em diversas linhas de pesquisa.

¹ Nota dos Revisores: Sigla que designa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e outras orientações.



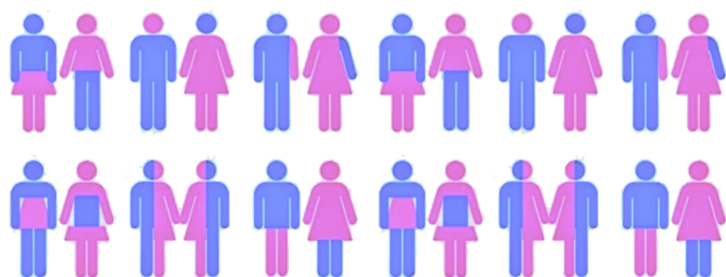
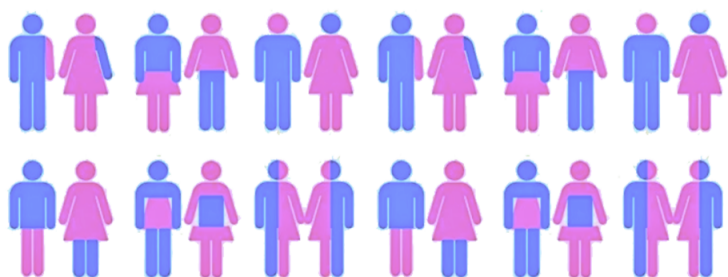


Nos textos a seguir, há um conjunto de questões em pauta, cujo alcance pode e deve ser tratado pelo campo dos estudos da linguagem, com o objetivo de refletir acerca de assuntos e temas que incidem não apenas sobre a formação do corpo discente. Tratam-se de questões que se inscrevem na complexidade das relações de saber-poder características da sociedade atual, que precisam ser enfrentadas e problematizadas.

No primeiro artigo, *Problemas na formação acadêmica do professor de Língua Portuguesa: uma análise das dificuldades enfrentadas ao ingressar no mercado de trabalho*, escrito por Adilson Freitas da Silva e Luciane Guimarães de Paula, os autores se propõem a “investigar algumas lacunas e dificuldades na formação do professor de língua portuguesa”, verificando se os objetivos presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras – Português são suficientemente alcançados. Nas considerações finais do estudo, é ressaltado que a formação acadêmica do professor é fundamental, principalmente aquela com impacto direto nos graduandos do curso de Letras – Português e o modo como é estruturado o PPC para os alunos da licenciatura.

Já o estudo *Resistência da performance: o processo de produção do documentário “Vida de Rainha”*, de autoria de Antonio K. Valo, apresenta uma reflexão sobre um documentário “independente que faz um recorte da cena *drag queen* e transformista do Rio de Janeiro, com ênfase no que pode ser considerado subúrbio da cidade, com relatos que permeiam da ditadura militar até os dias atuais”. É dissertado acerca do processo de criação do documentário, as escolhas que foram tomadas e sua estreia, no Festival Rio Gay e Diversidade.

Em *O social, o estilo e a linguagem no conto “Nhola dos anjos” e “A cheia do corumbá” de Bernardo Élis*, de Ana Nábila Lima Campos e José Elias Pinheiro Neto, é proposto um “estudo dentro do aspecto literário regional goiano da obra”. Dentre os objetivos do artigo estão os de “analisar o regionalismo goiano e o lado social do conto”. Após dissertar sobre o autor Bernardo Élis, as particularidades dos contos e análises estéticas e estilísticas da obra, as

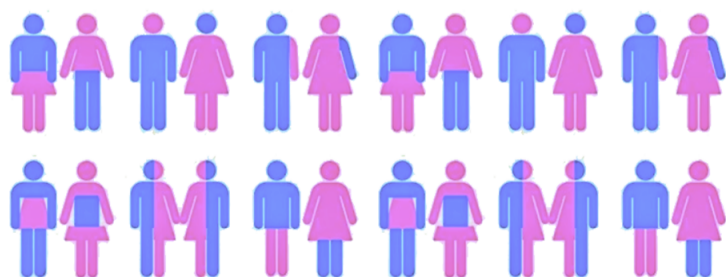
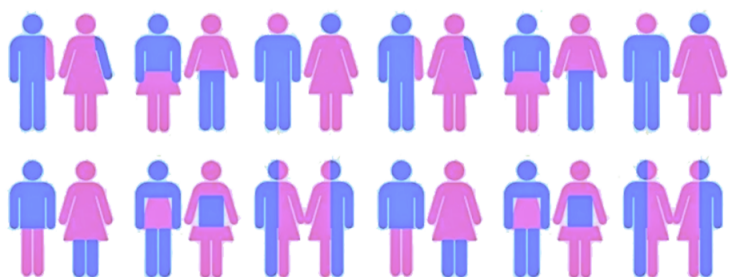




considerações finais indicam que a obra “é uma síntese de uma realidade concreta, onde o autor pintou ficcionalmente os costumes e o cotidiano do sertanejo goiano”.

No estudo *#MeuPrimeiroAssedio: Uma análise discursiva sobre o discurso machista nas redes sociais e nas práticas pedagógicas*, de Amanda Pereira de Sousa Franco e Erislane Rodrigues Ribeiro, as autoras têm como objetivo “a interpretação e análise de comentários retirados da rede social *Twitter*, sob a *hashtag* #primeiroassedio, os quais tratam das muitas formas de violência sofridas pelas mulheres. “Através das análises do *corpus* escolhido, procura-se interpretar os efeitos de sentidos gerados pelas mulheres que se posicionaram como sujeito, ao relatarem suas experiências por meio dos *tweets*”. Na conclusão do estudo, é explicitado que foi possível observar a presença de dois sujeitos discursivos ideológicos, o sujeito discursivo feminino e o sujeito discursivo machista, além das relações de interdiscursividade dos comentários.

No artigo *Minorias nas mídias sociais: reflexões sob a ótica pecheutiana*, de Amanda Soares Mantovani, Maximiano Antonio Pereira, Raquel Costa Guimarães Nascimento e Erislane Rodrigues Ribeiro, os autores se propõem a abordar os campos epistemológicos “da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, evidenciando os seguintes conceitos: condições de produção, sujeito, sentido e interdiscursividade, família parafrástica e formação ideológica. Além disso, [o artigo] visa apresentar uma síntese dos estudos dos autores [...] desenvolvidos como atividades de iniciação científica”, sendo que, para isso, os pesquisadores apresentam suas pesquisas desenvolvidas detalhando o *corpus* utilizado, explicando que duas das investigações acadêmicas “possuem como *corpus* de análise comentários de leitores produzidos a partir de *posts* publicados no *Facebook*. Já na terceira, foram selecionados para análise alguns *memes*”. Ao concluir o estudo, os pesquisadores informam que foi possível perceber a presença do discurso de ódio nas mais diversas instâncias, ressaltando a importância dos estudos da Análise do Discurso não só no meio acadêmico, mas, ainda, no midiático e no profissional.

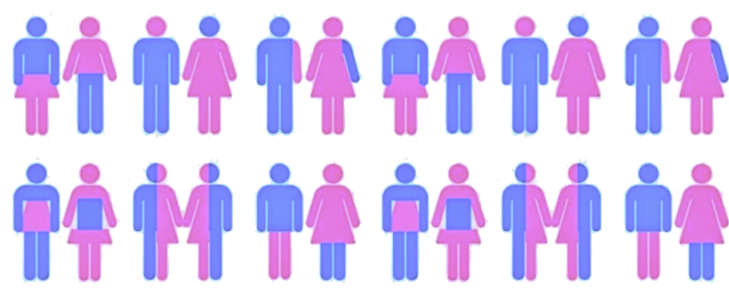
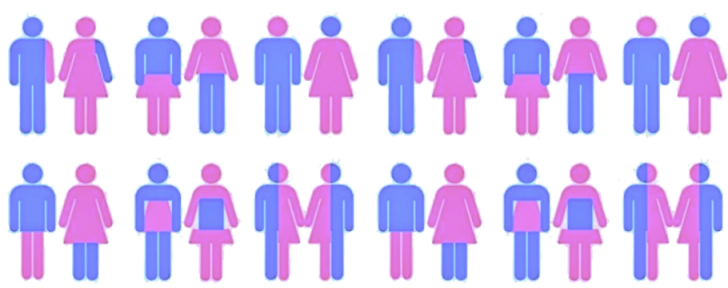




Em seguida, no artigo *De Ariquemes-RO à São Paulo: efeitos da ofensiva antigênero no cotidiano das escolas*, escrito por Arthur Teixeira Goulart Carrijo, Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e Flavia do Bonsucesso Teixeira, os autores têm a proposta de apresentar “como a ‘ideologia de gênero’ foi sendo revestida de discursos contra o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero na escola, provocando reações sobre materiais didáticos e, mais, posicionando o campo dos direitos humanos como atributo de uma política vinculada a um (indesejado) campo de esquerda e uma ameaça às famílias”. Realizadas as análises do *corpus* selecionado, as conclusões mostram que “o estudo apontou que o intento de proibir e até mesmo criminalizar as discussões sobre gênero e orientação sexual na educação parece ter sido um ‘experimento’ para que outras questões também venham a ser censuradas na escola”, evidenciando as ocorrências que influenciam no ambiente escolar.

Em *O destino das Moiras: convergência mitológica em “As Três Fiandeiras”*, de George Webbe Dasent, escrito por Edilson Alves de Souza e Vanessa Gomes Franca, é objetivada a realização da análise da obra “As Três Fiandeiras”, de George Webbe Dasent, buscando investigar como acontece [a] reatualização/ convergência mitológica”. Para tanto, os autores dividiram o estudo em duas partes, sendo a primeira sobre aspectos relacionados à permanência do mito na sociedade ocidental e a segunda, a “leitura analítica do referido conto de fadas, destacando como o mito das Moiras bem como a cultura mitológica que o sustenta reaparecem na narrativa”. Ao fim, os autores consideram que encontraram, através da análise, “um exemplo de convergência mitológica, pelo qual pode ser percebido como o mito das Moiras sobrevive tempos depois da extirpação daquilo que foi a civilização greco-romana. O legado cultural do período clássico, sob outras ficções, ainda permanece vivo”.

Posteriormente, em *Direito ao corpo, direito à língua*, Fábio Figueiredo Camargo em seu texto faz uma reflexão sobre os corpos transexuais e travestis em contexto social e acadêmico. O autor apresenta dados acerca da participação destes indivíduos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)



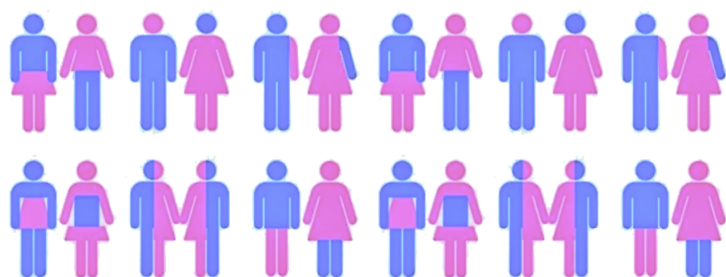
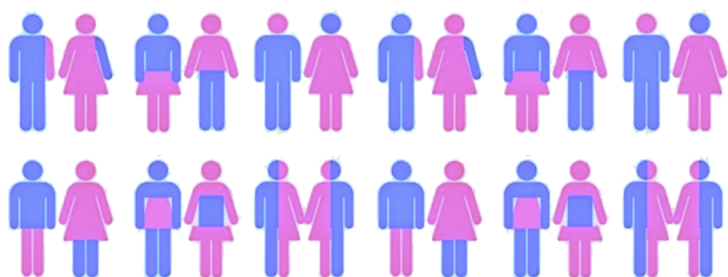


e recupera dados da produção científica realizada sobre pessoas transexuais e travestis. Refletindo sobre a inserção destas pessoas nos espaços sociais e ainda em meios artísticos como, por exemplo, a literatura, o pesquisador finaliza seu texto indagando acerca da intolerância e da necessidade de se aprofundar “dentro de si mesmo”, transparecendo “a tolerância e a equidade que tanto buscamos”.

Adiante, em *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*, de Fernanda Mendes Pereira, Rafaela Rodrigues Fernandes e Antônio Fernandes Júnior, os autores tecem uma investigação sobre a poética de Manoel de Barros, realizando “uma análise de dois textos em prosa poética, intitulados *Obrar* e *Fraseador*, presentes no livro *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*”, na busca de promover “uma reflexão acerca dos sentidos de memória, invenção e infância”. Ao concluir, os estudiosos destacam a grandeza de teor poético nos contos do autor e a riqueza de palavras que são ressignificadas em favor de um novo contexto.

No próximo artigo, intitulado *Constituição do sujeito discursivo Orlando Sabino na obra “O diabo está lá fora”*, de Fernanda Gomes da Silva Nakamura e Antônio Fernandes Júnior, objetiva-se “apresentar uma breve análise da constituição do sujeito discursivo Orlando Sabino na obra *O diabo está lá fora*”. Os autores entendem que a constituição da identidade do sujeito/personagem Orlando Sabino se estabelece através da “relação com as crenças populares, com os relatos midiáticos, com a ideia de sobrenatural”. É destacado, ainda, que “os fatores histórico, social e político estão inseridos na prática discursiva”.

Quanto ao artigo *Metalinguística e ideologia do cotidiano: anotações para pensar uma (outra) ciência da linguagem*, de Gabriella Cristina Vaz Camargo e Nathan Bastos de Souza, é objetivado “fazer algumas anotações para pensar uma outra ciência da linguagem, em que consideramos as discussões de Bakhtin e de alguns leitores de sua obra a partir de duas noções, quais sejam a metalinguística e a ideologia do cotidiano”. Os autores explicitam que “considerar a ideologia do cotidiano como, também, lugar em que se concebe



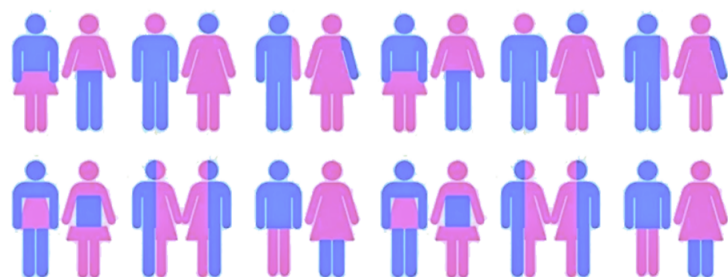
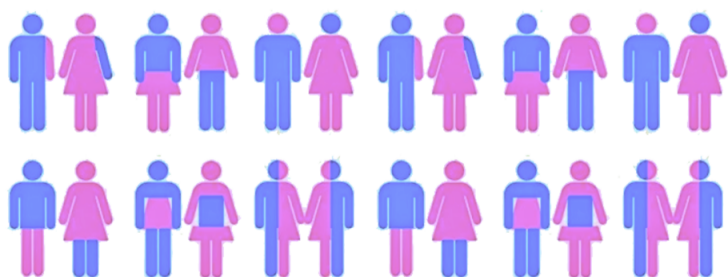


a linguagem permite compreender os embates dialógicos e ideológicos dos signos” e ainda destacam, nos apontamentos finais, que em “enunciados e discursos produzidos no interior da ideologia do cotidiano, na relação direta com a vida, Bakhtin propõe sua discussão filosófica, que encontra seu cerne no caráter dialógico da linguagem”.

Em *A disciplina de Libras no curso de geografia da Universidade Federal de Goiás*, de Gláucia Xavier dos Santos Paiva e Tatielle Esteves de Araújo Tristão, é proposto como objetivo “verificar qual é a percepção dos graduandos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Goiás (Regional Goiânia) sobre a disciplina de Libras” e, mais especificamente, como se estrutura a disciplina, avaliando a receptividade e o interesse dos graduandos pela matéria e os temas afins. Após análise dos dados, as estudiosas concluem que é possível perceber que “a disciplina de Introdução à Língua Brasileira de Sinais tem sido bem recebida pelos alunos, que demonstraram interesse pelos conteúdos trabalhados e consideraram o aprendizado significativo”. Além disso, constataam pontos positivos e negativos das turmas em sala de aula e a necessidade de outros estudos sobre a temática.

Em *A disciplina de Libras e sua estrutura nos cursos de Pedagogia e Letras em Goiânia-GO*, de Ícaro Augusto Santos e Gláucia Xavier dos Santos Paiva, é estudada a “oferta da disciplina de Libras e a estrutura de suas ementas nos cursos de Pedagogia e Letras, ambos em grau licenciatura e presenciais, da cidade de Goiânia-GO”. Observando a legislação vigente sobre o assunto e levando em conta as ementas dos cursos supramencionados, foram formuladas análises que fazem um diagnóstico de como é ministrada a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura selecionados e os autores “vislumbram contribuir para o avanço dos debates na área, colaborando assim para a ampliação das pesquisas referentes ao tema”.

Adiante, no artigo *Questões de gênero em “Narradores de Javé”*, escrito por Léa Evangelista Persicano e Antônio Fernandes Júnior, é realizada uma análise descritivo-interpretativa de enunciados verbais e não verbais

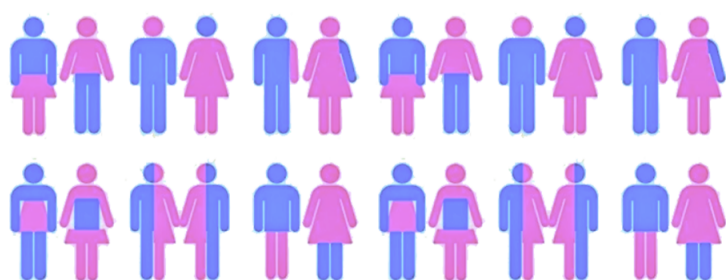
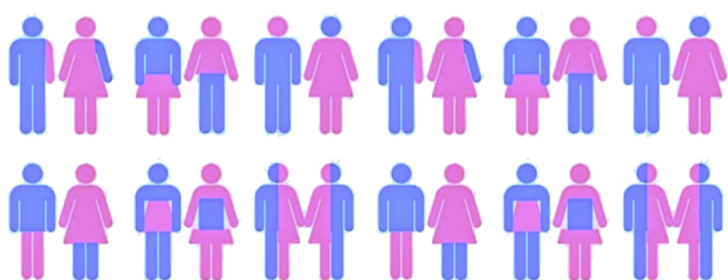




(imagéticos) do filme “Narradores de Javé” (2003). Os autores, “intrigados acerca da predominância da figura masculina na ordem do discurso do regime de verdades do vilarejo de Javé”, percebem um apagamento “da figura feminina [no] contexto ficcional, associado ao cenário brasileiro produtor de filmes” e se perguntam: “Por que isso ocorre e de que modo?”. Nas conclusões, é apontado o que levou ao silenciamento feminino e, ainda, o que propiciou que este fato viesse a ser executado.

Em seguida, Lidiane Silva Araújo Guimarães e Kênia Mara Freitas Siqueira apresentam o estudo *Aspectos religiosos na toponímia de estabelecimentos comerciais*, objetivando “rever, em linhas gerais, algumas facetas da relação entre língua e cultura no que concerne à nomeação de lugares, considerando para tanto que entre língua e cultura há um vínculo indissociável”. Analisando nomes de estabelecimentos comerciais da cidade de Piracanjuba-GO, as autoras observam como a forte marca religiosa tradicional do município é incluída nos nomes dos mais diversos estabelecimentos. Ao fim, indicam a “inter-relação entre língua e cultura, de modo que a atividade de nomeação considera contexto histórico e questões culturais que incluem as crenças religiosas”.

E quando é preciso navegar por turbulentas águas? Identidade e memória judaicas na obra “Navio das Cores”, de Moacyr Scliar, é o nome do artigo escrito por Lucas Silvério Martins e Silvana Augusta Barbosa Carrijo. Nele, através da discussão da literatura infantil e juvenil e, ainda, da memória e identidade judaicas, tratando de assuntos como o antissemitismo, o nazismo e a Segunda Guerra Mundial, os autores analisam a obra de Moacyr Scliar, que evidencia o olhar da criança sobre o medo e a angústia de fugir da guerra e, em contraste, o facínio com o novo mundo. Essa obra é ilustrada com reproduções de pinturas de Lasar Segal e, por meio da leitura de aportes teóricos, foi realizada uma análise descritivo-analítica qualitativa em busca de identificar procedimentos literários e estéticos. Ao concluir, os autores observam a contribuição da literatura para assuntos cujo esquecimento será punido com a possibilidade de repetição.

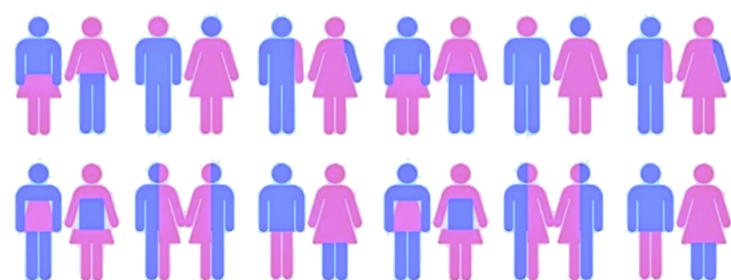
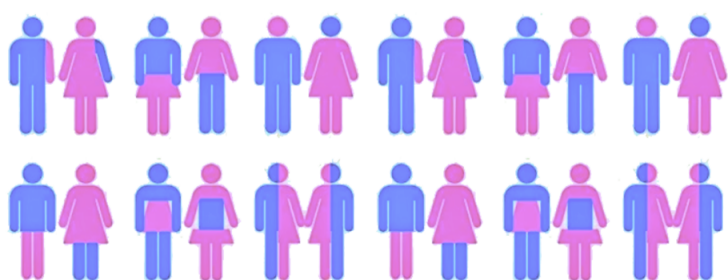




Em sequência, Michael Jordan de Oliveira e Tânia Maia Barcelos apresentam o artigo *Experimentações da escrita e produção de subjetividade: mergulhos do corpo na “Água Viva” de Clarice Lispector*, que tem o objetivo de “problematizar o processo de produção da escrita e da subjetividade, partindo das seguintes indagações”, entre outras. São questões pertinentes aos autores: “O que pode a escrita? Que deslocamentos ela ajuda a fazer na subjetividade? Como a escrita pode estar a serviço da criação de novas formas de pensar, sentir e existir?”. Para o desenvolvimento do estudo, eles entendem que a ocasião “pede a invenção de novas possibilidades de ouvir, dizer, sentir, pensar e viver. Ela é *rizomática*, ou seja, aberta às conexões que nos lançam ao movimento, ao improviso e ao imprevisto”. Os autores consideram que o romance *Água Viva* (1998), de Clarice Lispector, apresenta uma “narrativa não linear, líquida e intensa” e que, “por meio das palavras, tateamos o abandono de territórios engessados e começamos a construir outros mais singulares”.

Pauler Castorino Oliveira Barbosa e Vanessa Regina Duarte Xavier apresentam o artigo *Neologismos na Revista “Glamour”: uma análise quantitativa*, no qual objetivam “quantificar as criações lexicais presentes em um veículo da escrita cotidiana, especialmente na Revista *Glamour*, além de analisar a influência que a sociedade e a cultura têm sobre o léxico da Língua Portuguesa” e, ainda, evidenciar a influência sociocultural a que o léxico está exposto, refletindo-se em inovações lexicais. Através da leitura de compêndios teóricos sobre os campos epistemológicos relacionados ao estudos, coleta de dados, consulta ao “*Dicionário UNESP do Português Contemporâneo* (2004), para confirmar se os vocábulos retirados da revista eram inovações lexicais ou não” e, por fim, análise quantitativa de todos os neologismos capturados no *corpus* de pesquisa, os autores consideram que “a sociedade influencia o léxico a qual pertence”, importando “lexemas por necessidade prática, ou seja, devido a uma lacuna lexical na Língua Portuguesa, mas também como forma de instrumento linguístico”, entre outras.

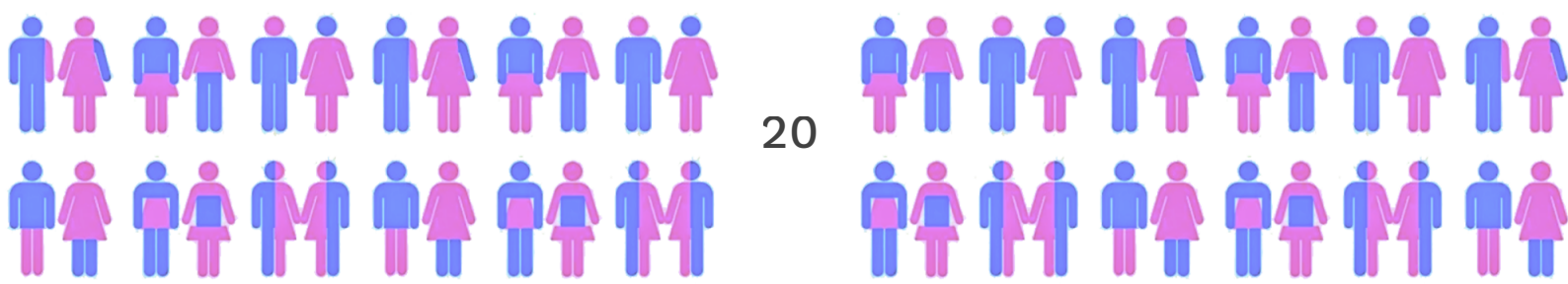
Em sequência, Rosângela Lopes Borges desenvolve o estudo *Diversidade linguística no espaço acadêmico: a Libras como mecanismo de*





acessibilidade para os surdos no ensino superior, que objetiva “conhecer melhor sobre a inclusão dos Surdos no Ensino Superior; notar como esse discente se percebe enquanto sujeito e aluno da graduação; listar as expectativas desses alunos ao ingressarem na IES [Instituição de Ensino Superior] e fazer um paralelo posterior com sua saída na conclusão do curso”, entre outros. Destacando a relevância do trabalho, quer seja por seu mérito social, cultural e político ou, ainda, pelo ensino, o artigo foi desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica sobre a temática estudada. Ao concluir, a pesquisadora entende que a IES promove “mecanismos de acessibilidade comunicacional, oferece atendimento psicopedagógico especializado, promove a comunicação entre alunos (Surdos) e professores, quando necessário. Entretanto, constatou-se a falta de capacitação dos docentes e a ausência do intérprete em sala de aula”, dentre outras considerações.

Em *A representação do sujeito mulher no discurso chargístico*, escrito por Sarah Carime Braga Santana, é objetivado “discutir a constituição do sujeito mulher por meio dos enunciados encontrados no discurso crítico humorístico”. Para a realização do trabalho, foram considerados como objetos de análise “enunciados chargísticos publicados pela ONU Mulheres no Dia Internacional da Mulher de 2018, e que têm como temática a igualdade de gênero”. Partindo da hipótese de que os discursos utilizados nas charges “ligam-se diretamente com questões sociais e históricas acerca do sujeito discursivo mulher”, a autora se utiliza dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD) de linha Francesa, principalmente aqueles de Michel Foucault, em que “buscará fundamentação em torno da questão dos discursos, das formações discursivas, das condições de possibilidade para a produção das charges selecionadas e da constituição do sujeito discursivo mulher objetivada no material de análise”. Ao final, a autora considera que “Por meio dos enunciados presentes nas charges analisadas, a mulher é objetivada e se subjetiva por meio das relações de poder-saber que regem essa estrutura, historicamente e com a sistematização das estratégias de poder que sustentam essa relação”, entre outros.

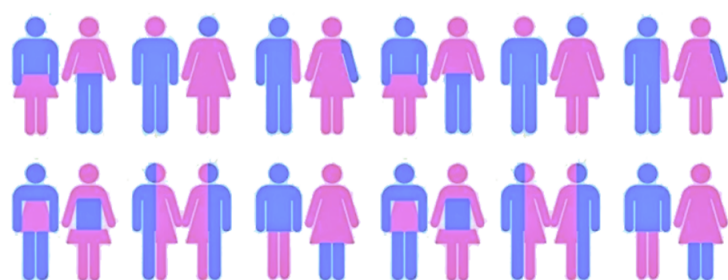
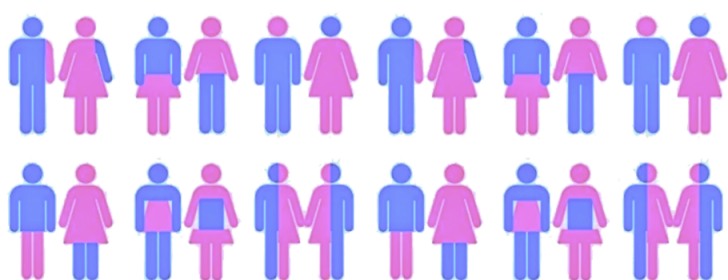




Caixinha de histórias: a ludicidade dos contos maravilhosos na palma da mão é o artigo tecido pelas mãos de Thainá Pereira Gonçalves e Anair Valênia Martins Dias, no qual as pesquisadoras procuram discutir as “possibilidades da tecnologia na infância de modo que ela tenha construções positivas nas vivências do universo infantil”. Através da criação de um aplicativo “que estabelecesse a conexão entre os contos de fadas e o celular”, para que houvesse a aproximação entre o leitor e as histórias infantis, as autoras desenvolveram a pesquisa, informando os teóricos que embasaram os estudos epistemológicos referentes ao trabalho, projetando também “pensar as possibilidades de aproximação entre literatura, tecnologia e infância”. Apesar de o aplicativo ainda não estar disponível para *download* público, informam que é interessante “estudar as probabilidades de utilizar a tecnologia a favor infância não apenas para o lazer através de jogos, mas também para o lazer através da literatura, utilizando as multissemiões para prender a atenção dessa nova geração que já surge na era da tecnologia e da terceirização do tempo de ócio e da educação”.

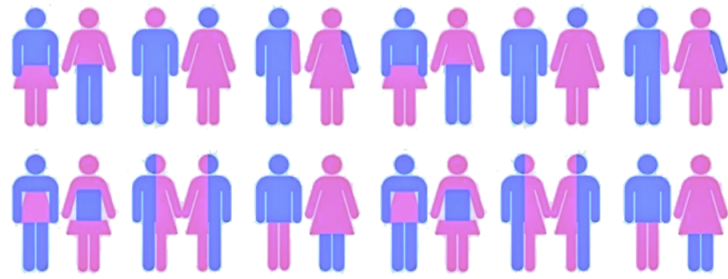
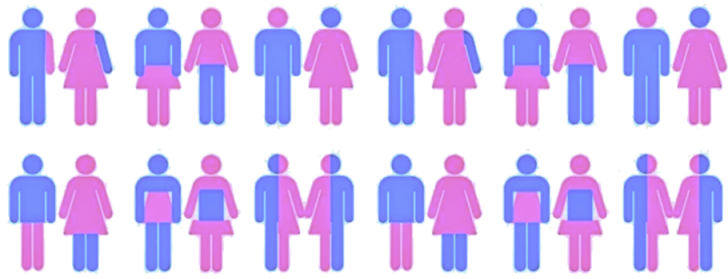
Adiante, temos o artigo *Análise discursiva da submissão da mulher em diferentes épocas através da voz masculina*, de Walter César Gonçalves e Cássia Núbia de Carvalho. O estudo “volta-se para o empoderamento das mulheres, ou seja, uma tomada de consciência de seu papel social, em épocas de governos extremamente rigorosos, sociedades repressoras e ausência de manifestações políticas dos sujeitos”. Através de análises discursivas, considera que “o discurso feminino ainda é representado por um universo alheio às situações concretas do cotidiano, impossibilitando-as de exercer atividades efetivas, mas etéreas”, dentre outros.

Encerrando os artigos apresentados nessa Coletânea, Yuri Pereira de Amorim e Anair Valênia Martins Dias a arrematam com fios de ouro, ao apresentar o estudo *Interatividade e constituição estrutural do gênero vlog*, objetivando “conceituar e analisar os processos de interação [...] e de participação significativa [...] em um *vlog* retirado da plataforma *YouTube* e





[...] de autoria de Eduardo Cilto, intitulado ‘Quem é você, Alasca?’, publicado no dia 9 de dezembro do ano de 2014”. Foi utilizada como metodologia a revisão e a designação de material teórico, bem como a seleção e a análise do *vlog* supracitado, investigando a sua estruturação e as possibilidades de interatividade significativa com o público. Ao final, é considerado que “é necessário reconhecer a importância do *vlog* no processo de formação do sujeito, já que veicula assuntos e conteúdos importantes e que estão presentes nas práticas sociais dos adolescentes”.





PROBLEMAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS AO INGRESSAR NO MERCADO DE TRABALHO¹

Adilson Freitas da Silva²
Luciane Guimarães de Paula³

Introdução

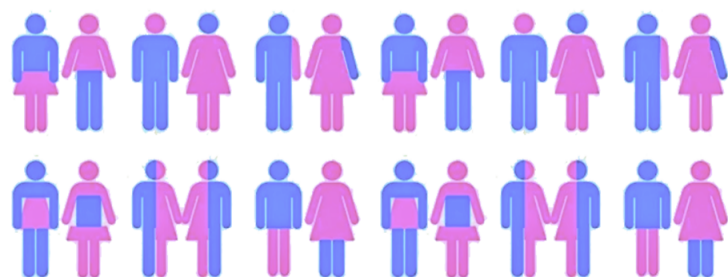
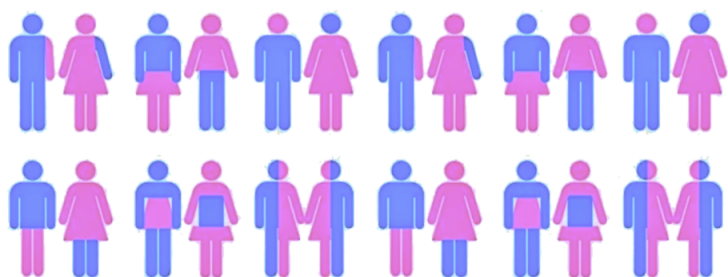
A formação acadêmica de língua portuguesa é, sem dúvida, uma questão de grande importância no cenário nacional, pois uma boa formação na área contribui não apenas para o ensino e aprendizagem da língua materna, mas para o sucesso de outras disciplinas, uma vez que a língua materna permeia o ensino das outras áreas do conhecimento. Assim, dificuldades de interpretação da língua portuguesa dificultam a aprendizagem de outras matérias, ao impedir que os alunos tenham uma boa compreensão do conteúdo. Há problemas matemáticos, por exemplo, que exigem uma boa compreensão da língua vernácula, por isso é fundamental a todos os alunos conhecerem e terem domínio da língua em diversos contextos, dentro e fora da sala de aula. Portanto, o ensino da língua oficial do Brasil deve ser tratado como prioridade pelas políticas educacionais, visando o desenvolvimento contínuo dos profissionais que já atuam na sala de aula e o aperfeiçoamento dos cursos de licenciatura no país.

Tendo em vista a importância da língua portuguesa na vida acadêmica dos alunos e professores, o presente estudo almejou investigar algumas lacunas e dificuldades na formação do professor de língua portuguesa e, de modo específico, pretendeu responder às seguintes perguntas: 1) Se os

1 Este artigo é uma adaptação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do egresso do Curso de Letras – Português, Adilson Freitas da Silva, defendido em 23/02/2017, redigido em parceria com sua orientadora, profa. Dra. Luciane Guimarães de Paula.

2 Graduado em Letras – Português, pela Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Catalão.

3 Professora Adjunta da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da UFG, Regional Catalão.



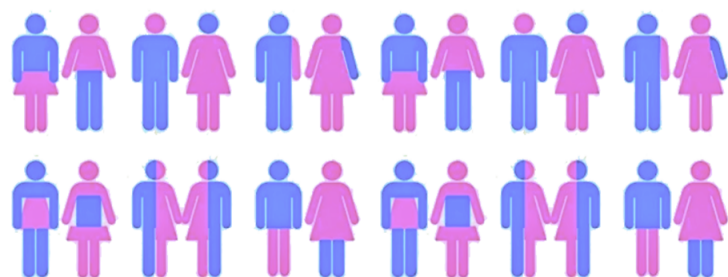
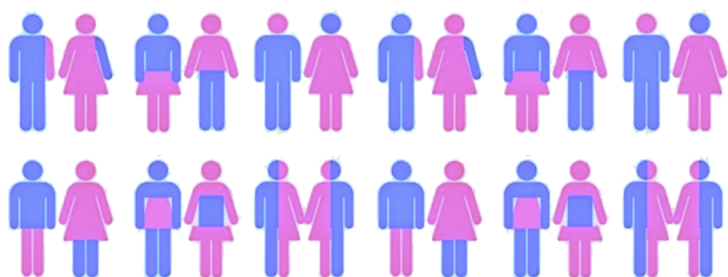


cursos de Letras Português no cenário nacional preparam profissionais com qualidade para ingressar no mercado de trabalho? 2) Se a formação dos cursos atende às necessidades dos alunos, em se sentirem preparados para assumir a sala de aula e da comunidade, em ter um bom profissional na escola. Enfim, pretendeu verificar se os objetivos presentes no Projeto Pedagógico do Curso são plenamente cumpridos. Para investigar essa temática, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, visando contribuir para os estudos da área de formação docente, bem como traçar algumas sugestões para minimizar o problema supracitado.

O interesse por este tema surgiu a partir de questionamentos sobre a qualidade da formação acadêmica do professor de língua portuguesa, nos cursos de graduação das universidades públicas federais. Os questionamentos iniciaram com a observação de problemas evidenciados na prática em sala de aula e também após a realização de leituras sobre as dificuldades dos cursos de licenciatura em preparar futuros profissionais para ingressar no mercado de trabalho.

De fato, observa-se que muitos professores saem dos cursos sem se sentir preparados para assumir a sala de aula. Diante dessa realidade, evidenciam-se problemas na formação acadêmica do aluno, que impedem o seu bom desempenho no mercado de trabalho. Desse modo, ao investigar essa questão, será possível: apontar alguns dos principais problemas verificados na formação acadêmica dos alunos nos cursos de licenciatura em Letras – habilitação em Língua Portuguesa; analisar quais são as dificuldades dos recém-formados ao ingressar no mercado de trabalho; destacar algumas possíveis contribuições para minimizar os problemas detectados nos cursos de licenciatura em língua portuguesa, a fim de preparar melhor o futuro professor para ingressar na carreira docente.

Dessa forma, evidencia-se a relevância social deste estudo, uma vez que a presente investigação almejou compreender melhor as dificuldades dos cursos de graduações para conseguir formar professores que se sintam

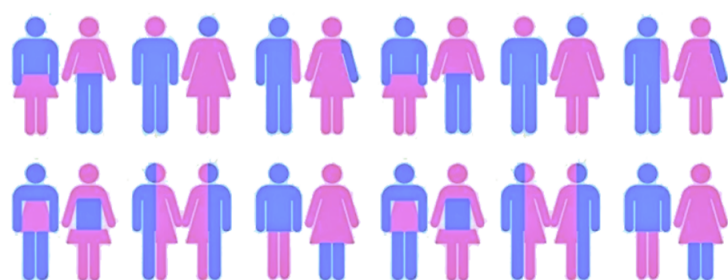
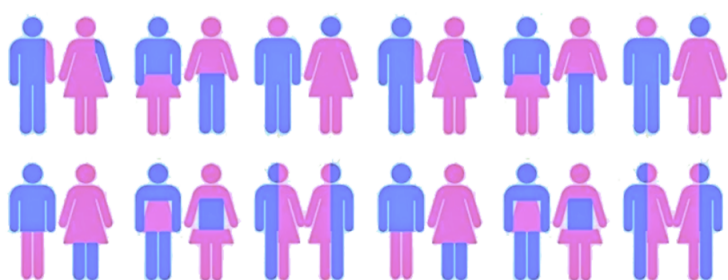




confiantes e bem preparados para assumir a sala de aula, uma vez graduados. Assim, a contribuição principal para a área de formação docente decorre da possibilidade de verticalizar o debate sobre os problemas recorrentes nos cursos de formação, bem como propor algumas medidas que possam minimizar tais óbices ao bom desempenho profissional. Devido à busca por uma melhor compreensão da realidade estudada, principalmente para entender por que os egressos se sentem despreparados para assumir a sala de aula, propôs-se realizar o presente trabalho. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para os estudos que visam repensar a formação profissional do docente e o papel da educação, e que isso seja refletido, na prática, na melhora da qualidade da formação do educador e de seu desempenho em sala de aula.

Tendo estes objetivos em mente, o presente trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (1999), consiste em uma metodologia de pesquisa que utiliza material já elaborado, como, por exemplo, livros, artigos científicos, dentre outros. Conforme destaca o autor, uma das vantagens desta abordagem é o fato de se poder abranger um vasto repertório de fenômenos, especialmente quando esses dados encontram-se muito dispersos pelo espaço.

A seguir, serão apresentados os dados obtidos por meio deste estudo bibliográfico. Para organizar o relatório dos resultados da pesquisa de forma ordenada, o presente artigo foi dividido em quatro partes, excetuando esta breve introdução e as considerações finais. Desse modo, o arcabouço teórico foi subdividido respectivamente na parte teórica introdutória, seguida do perfil do curso, discussão a respeito de alguns problemas encontrados nos cursos de formação e finalizando com algumas considerações para amenizar os problemas apontados. As considerações finais fazem um apanhado geral sobre os aspectos discutidos ao longo do trabalho, bem como apontam algumas sugestões para futuros estudos.



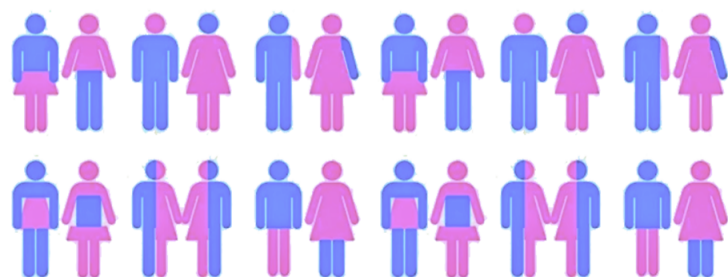
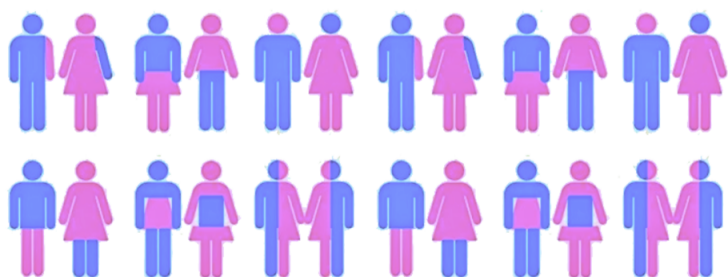


Pressupostos Teóricos

A formação do professor é fundamental para seu crescimento profissional. Cerca de 50 anos atrás, não havia uma lei ou política pública que cobrasse o desenvolvimento profissional da educação e, por isso, era comum observar que quem tinha a 4ª ou 5ª série já era chamado para dar aulas, o que não é mais possível, hoje, por força da Lei 9394/96, que exige a formação superior como requisito indispensável para o ingresso no ensino básico e fundamental. Assim, entende-se que a formação inicial é suficiente para garantir uma boa formação e o sucesso no mercado de trabalho, em pleno século XXI.

Vale acrescentar que professores mal estruturados para o ensino não conseguem obter oportunidades na área em que foram formados e acabam abandonando a profissão. Há outros que se limitam apenas a reproduzir um modelo de ensinar que aprenderam na graduação, ao invés de buscar aplicar os princípios do ensino para criar novas práticas educacionais, como pondera Perrenoud (2002). Segundo o autor, esse professor tem pouco comprometimento com sua prática e com o seu desenvolvimento profissional, restringindo sua atividade docente minimamente a cumprir sua carga horária e a repetir o modelo de ensino aprendido na graduação.

Há pesquisas que mostram como a formação docente, muitas vezes, se limita a desenvolver o raciocínio técnico nos professores em formação, como argumenta Zeichner (2003). Esses formandos não desenvolvem a capacidade de reflexão crítica, ignorando questões mais amplas, como a dimensão social e política do contexto onde desempenham sua atividade docente. De acordo com Charlot (2008), ao enfrentar problemas e contratempos no contexto da sala de aula, o professor desenvolve uma habilidade chamada por Schön de reflexão sobre a prática e, ao pensar sobre questões de ordem política e social com o objetivo de contribuir para melhorar a condição dos indivíduos na sociedade, ele desenvolve a habilidade de reflexão crítica, sem a qual não é





possível desempenhar um bom papel em sala de aula, nem resolver questões do seu cotidiano profissional.

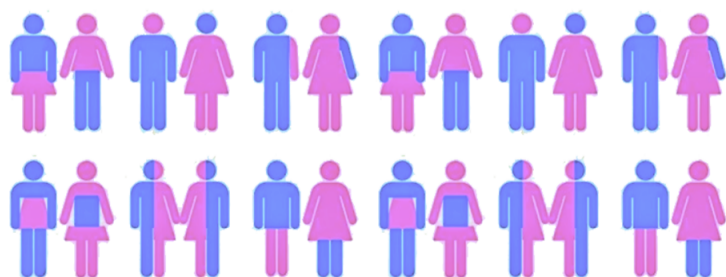
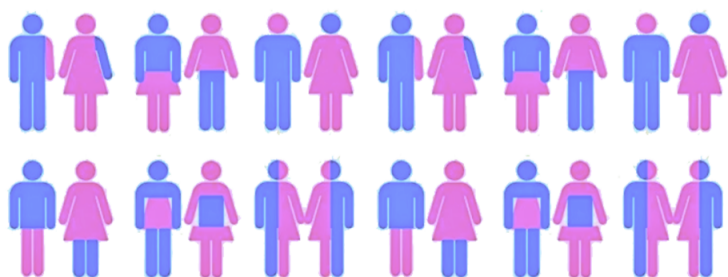
Existem outros fatores, como o papel e a responsabilidade do discente em relação à vida acadêmica, pois há alunos que não têm o interesse pelas aulas, muito menos em dar continuidade aos estudos. A consequência disso é evidenciada por maus profissionais que estão na sala de aula, ocupando lugar de outros e prejudicando a qualidade do ensino, além de denegrir a imagem da classe trabalhadora das redes de ensino. A origem do problema não está só na formação acadêmica, mas também depende da postura do aluno e do mérito do sucesso da formação docente, que é tanto do professor formador quanto do aluno. Assim, o fracasso da formação é responsabilidade de ambos.

Apesar de tantos óbices, observa-se, no entanto, que alguns pesquisadores sustentam uma esperança em relação ao futuro, a despeito do grande número de pesquisas que apontam para uma crise ainda maior na educação. Como destaca Saviani (2011), a valorização da educação exige que o professor seja considerado como o ator principal e responsável pelo desenvolvimento pessoal de seus alunos, não somente pela aquisição de conhecimento. Todavia, para isso acontecer, faz-se necessário o comprometimento de várias partes coautoras, do próprio profissional do Estado, da escola, da comunidade e dos próprios alunos, que precisam assumir as responsabilidades que lhes são cabíveis. Essas relações têm uma grande importância para que as dificuldades que alguns docentes têm, ao ingressar no mercado de trabalho, sejam sanadas.

Perfil do Curso de Letras – habilitação em Português conforme o PPC da UFG

Ao analisar os objetivos do Curso de Letras – Português, apresentados no Projeto Pedagógico do Curso – PPC⁴, e divulgados no *site* da Unidade Especial de Letras e Linguística – UAEL, da Universidade Federal de Goiás – UFG,

⁴ No decorrer do texto, é utilizada apenas a sigla PPC.



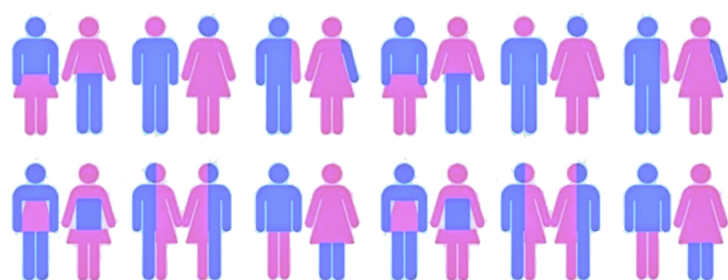
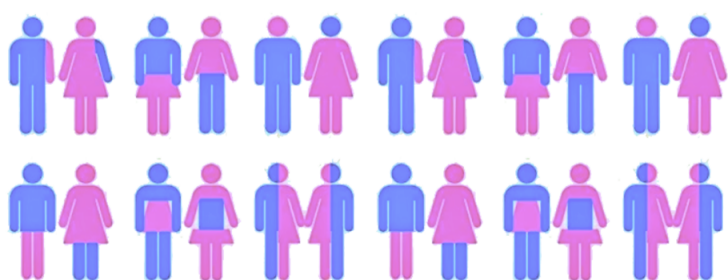


da Regional Catalão, observa-se objetivos ambiciosos, como, por exemplo, buscar a reflexão acadêmica para os problemas sociais no país e no mundo. Dentre outros aspectos, o texto aponta a universidade não só como instituição responsável pela produção de conhecimento, mas principalmente como ente corresponsável pela busca de soluções para as questões sociais do país.

Conforme os objetivos contidos no PPC do Curso, destacam-se: o desenvolvimento da capacidade intelectual, através da linguagem, que é preparar o futuro profissional para uma atuação consciente na escola, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, bem como estimular atitudes para desenvolver pesquisas pela análise crítica das teorias vistas na relação ciência-sociedade (PPC, 2011, p. 10). O Curso alega promover uma maior compreensão da natureza humana e também o desenvolvimento da capacidade intelectual e criativa do aprendiz, bem como o seu desenvolvimento social.

A razão pela qual o fluxo de conteúdos do Curso de Letras – Português oferece como disciplinas obrigatórias ou optativas a prática da produção escrita e da leitura na língua portuguesa visa o aprofundamento desses estudos. E, de acordo com o referido documento, o colegiado tem consciência que muitos alunos chegam ao ensino superior sem o pleno domínio da norma culta da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como aponta o PPC.

Todavia, o Curso nem sempre consegue atingir essas metas que foram estabelecidas, conforme apresentado por autores como Charlot (2008), Perrenoud (2002) e Saviani (2011). Por exemplo, o fato de no momento do estágio o aluno passar por algumas dificuldades nas suas regências, por não se sentir à vontade com a sala de aula, local esse que será o seu futuro ambiente de trabalho. Além disso, segundo a proposta do PPC, os alunos já deveriam estar preparados, porque há uma eficaz conexão entre teoria e prática desde o início do Curso. Portanto, esse ambiente de sala de aula deveria ser familiar para os egressos, demonstrando que durante o Curso foram preparados para a realidade que enquanto futuros professores irão enfrentar durante toda sua vida.



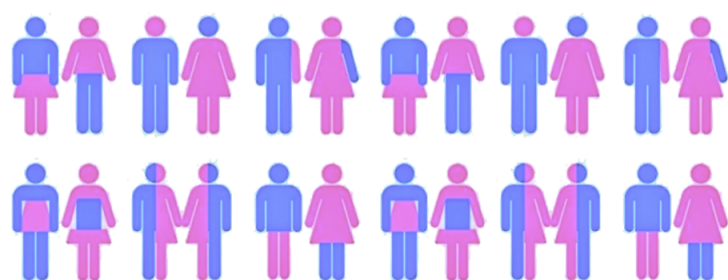
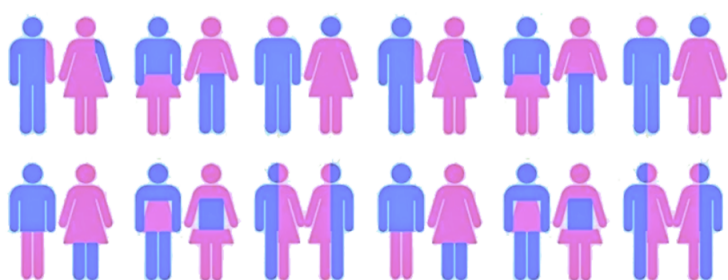


Essas dificuldades são oriundas de algumas das lacunas dos cursos de formação. A universidade, apesar de alegar ampla oportunidade de prática aos futuros docentes, na realidade não proporciona horas práticas suficientes para que esses indivíduos tenham mais oportunidades de domínio de sala/ conteúdo e, portanto, possuam mais chances de ter sucesso em suas regências. Essa oportunidade permitirá que, ao se formar e ingressar no mercado de trabalho, os egressos tenham lembranças de práticas bem-sucedidas em sala de aula, ao invés de lembranças negativas e até mesmo traumáticas de experiências mal sucedidas.

No caso de problemas ou dificuldades em sala de aula, o fato deve ser discutido com os supervisores da educação, para que este momento seja mais uma oportunidade de aprendizado para o futuro profissional, mesmo porque terá que enfrentar problemas cotidianos no contexto de ensino, conforme Dewey (1959, 1994). Ao aprender a lidar com e a enfrentar tais experiências negativas, o futuro professor pode minimizar suas dificuldades em dar aula, especialmente quando trabalhadas em momentos reflexivos sobre a prática do aluno em sala de aula.

Quanto à prática docente, o documento (PPC) destaca a formação suficiente do profissional, preparado não só para enfrentar um contexto sócio-histórico-econômico e cultural dinâmico e competitivo, mas, sobretudo, para atuar como leitor crítico e como agente eficaz na construção da cidadania.

Dentre os documentos que fundamentam a formação acadêmica, ética e social do profissional de Letras, destacam-se as *Diretrizes curriculares para os cursos de Letras* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Segundo consta nesse documento, o profissional de Letras deve ter sua prática respaldada na ética e estar comprometido com a responsabilidade social e educacional. De acordo com o PPC, o Curso de Letras da Regional Catalão propõe:





a superação da fragmentação entre teoria e prática a partir do conceito de *práxis*, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa que envolve reflexão e intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (2011, p. 14).

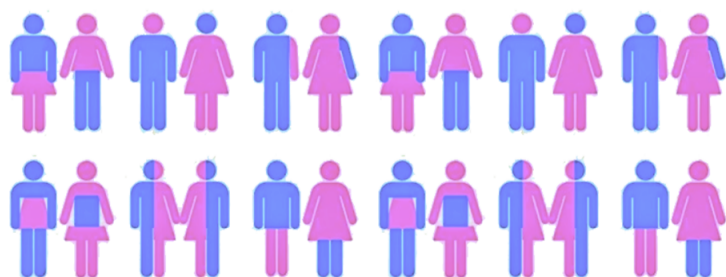
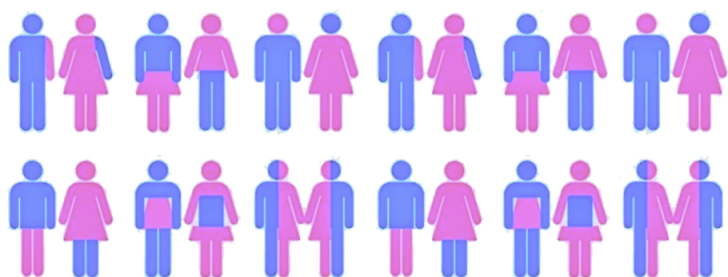
Sendo assim, conforme atesta a legislação do próprio Curso, a formação do docente de língua portuguesa é bem mais ampla e visa não somente à produção do conhecimento, mas também à transformação da realidade social. Em outras palavras, como se pode inferir pela leitura do documento, a orientação pedagógica do Curso de Letras busca uma intervenção na vida da escola, contextualizando com a realidade do aluno, dos professores e da sociedade.

Alguns problemas evidenciados nos Cursos de Letras – Português

Dentre os aspectos observados, destaca-se a falta de comprometimento do aluno com o curso escolhido, o que leva a um distanciamento e à falta da responsabilidade necessária, para garantir uma boa formação, o que deveria ser primordial na vida acadêmica. Esse aspecto, com certeza, tem se tornado um problema na vida do futuro docente, que iniciará os seus dias como profissional da educação com profundos problemas de formação e, conseqüentemente, prejudicando a qualidade da sua atuação na sala de aula.

A falta de comprometimento do aluno que se enfrenta, hoje, apesar do aumento das instituições de ensino e do número expressivo de alunos nos cursos de licenciatura, é uma realidade pouco propícia ao desenvolvimento profissional docente. Além disso, as políticas educacionais priorizam a formação do profissional técnico ao invés do profissional culto, devido ao pouco investimento na educação, como pondera Saviani (2011).

Os cursos de formação de professores devem incentivar os discentes a pensar sobre questões sociais e políticas, e, de modo específico, sobre o contexto dentro do qual o ensino está inserido. Precisam discutir questões de





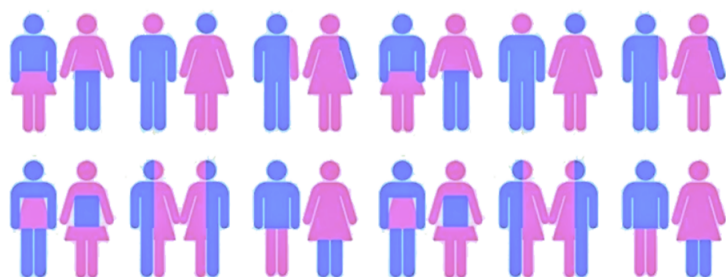
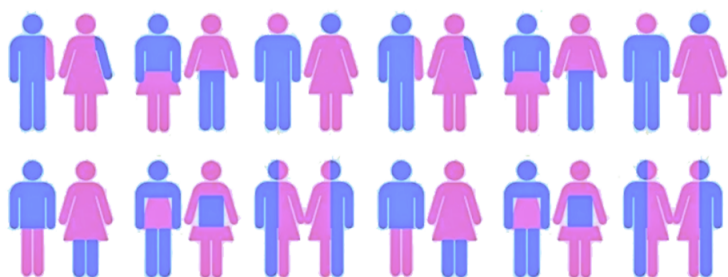
equidade e justiça social e, principalmente, estar voltados para a transformação social do aluno. Segundo Zeichner (2008, p. 70),

Embora aceite a noção geral de que devemos esperar que professores iniciantes sejam capazes de fazer as mesmas coisas que professores experientes, penso que é um erro tentar separar questões de valores, ética e política do ensino de questões de competência técnica e adiar o desenvolvimento da competência ética e moral até que alguma forma de competência técnica seja atingida.

Desse modo, a formação acadêmica deve proporcionar muito mais do que a competência técnica, ou seja, fazer da experiência em sala de aula um palco para discussões mais amplas, que contemplem o contexto macro da sociedade, seus problemas sociais e políticos. Outro possível problema relacionado à formação de professores é a separação da teoria da prática. Os cursos de licenciatura estão ainda muito restritos ao modelo de formação baseado na transmissão de conhecimento e no treinamento docente, como observa Pereira (2008).

O estágio, ao final do curso, evidencia outro aspecto negativo, que também é bastante criticado por autores como Zeichner (2008), que é a separação da teoria e da prática. O estágio supervisionado, na etapa final do curso, corresponde à visão tão criticada dessa disciplina, como momento de aplicação da teoria, ou seja, representa a oportunidade principal que o aluno-professor tem de “pôr em prática” a teoria ou o conhecimento adquirido desde o início do curso.

Conceber a teoria e a prática como fases estanques, conforme Pereira (2008), consiste em considerar o contexto e o tempo em que ocorre o curso de maneira que atribua um caráter artificial ou irreal à formação do professor. Se, somente no momento do estágio, os regentes experimentarem a prática, ao assumirem o lugar do professor titular durante algumas aulas, esse breve momento não será suficiente para garantir uma experiência prática efetiva para os alunos. A falta de experiência com a realidade na sala de aula causa um

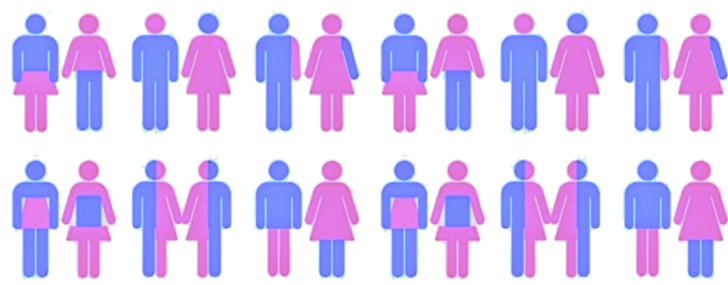
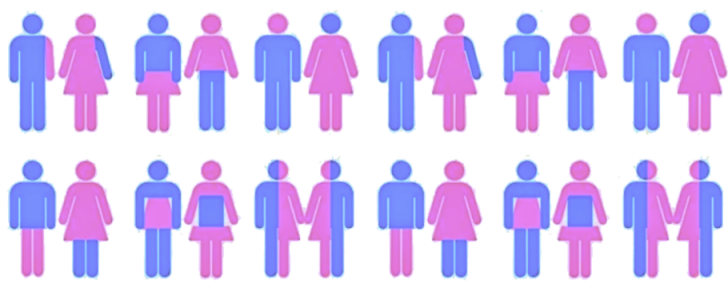




mal-estar nos recém-formados, a ponto de se sentirem despreparados para ingressar no mercado de trabalho. De fato, muitos chegam demasiadamente inseguros e alguns acabam por desistir dos sonhos que os fizeram ingressar no curso.

As pesquisas sobre formação docente têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica opondo-se a abordagens que procuram separar a formação acadêmica da prática em sala de aula. A realidade brasileira, embora ainda de uma forma “tímida”, busca novos enfoques e paradigmas para compreender a prática docente e o conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. O desenvolvimento de pesquisas que consideram a complexidade da prática do professor e dos saberes que articulam teoria e prática busca resgatar o papel do professor e destaca a importância de se pensar a sua formação como uma abordagem que vai além da formação acadêmica, pois envolve o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do profissional. A inexperiência dos alunos ao terminar a graduação do Curso de Letras – Português dificulta a inserção no mercado de trabalho, a qual poderia ser minimizada caso essa experiência fosse proporcionada desde os primeiros anos de formação. Além disso, ao incorporar a prática no início do curso, proporcionaria ao aluno uma formação baseada na integração da teoria e da prática.

Além do fato de o estágio ser somente no final do curso de licenciatura, há outro aspecto que corrobora com a precariedade da atuação do profissional da educação na sociedade, a saber: a desvalorização social e financeira da profissão. Lamentavelmente, ainda no século XXI se sofre com a falta de reconhecimento e descaso das políticas públicas em relação ao profissional da educação. É comum no cotidiano ver uma relação de depreciação em relação à imagem e à profissão do docente na sociedade de maneira geral. Essa desvalorização se manifesta diante da falta de políticas educacionais que valorizem o profissional dando o suporte necessário para o bom exercício da profissão. Além disso, outros problemas atestam ainda mais esse dilema





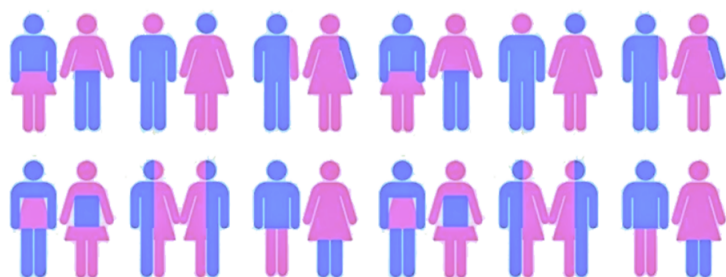
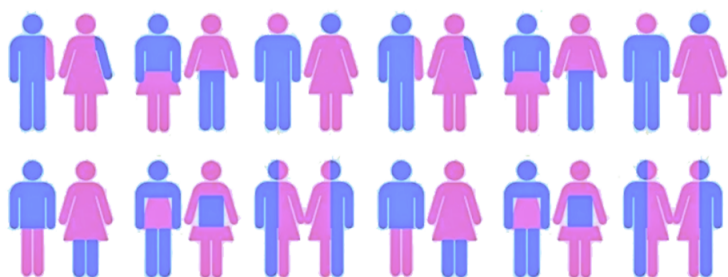
educacional, a saber: a ausência de uma política econômica e orçamentária que garanta ao profissional um salário digno, condizente com sua importância na formação dos cidadãos e a falta de escolas que tenham condições de receber, com um mínimo de conforto, tanto seus alunos quanto seus professores.

Nesse sentido, Celani (2001) alerta para um fato muito preocupante, embora comum, que é a concepção da profissão docente como apenas uma ocupação. Segundo a autora, infelizmente, além de todas as dificuldades que o professor enfrenta no seu dia a dia, “ainda temos que enfrentar uma situação em que essa atividade, o ensino, ainda é encarada, até pelo poder governamental, como simples ocupação, ou ainda, como bico, isto é, um emprego subsidiário” (CELANI, 2001, p. 32-33). Outro aspecto que corrobora a visão do ensino como “bico”, como afirma Celani (2001), é a falta de uma formação adequada por grande parte dos professores, principalmente, de português e inglês. Geralmente, os professores de português, para preencher a carga horária, assumem também as aulas de inglês, mesmo sem ter habilitação, o que faz o ensino ficar precário.

Paiva (1997) afirma que os profissionais habilitados ou concursados para ministrarem aulas de português acabam por completar sua carga horária com as “aulinhas de inglês” (p. 9), apesar da falta de proficiência no idioma. Esses e outros aspectos prejudicam a imagem da profissão na sociedade e, o que é pior, comprometem a autoestima do próprio docente em relação a sua profissão. Infelizmente, o que se observa hoje é que a educação se transformou em uma indústria literária, onde o lucro com a venda de materiais didáticos suplanta a preocupação com a qualidade do ensino e a valorização da profissão.

Contribuições para minimizar os problemas apontados

Os problemas indicados anteriormente são pontuais, mas, apesar de tantas dificuldades encontradas na formação docente, como já foi discutido, é possível traçar algumas sugestões para tentar minimizar algumas lacunas

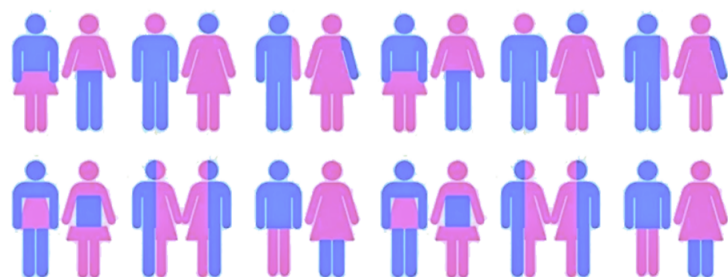
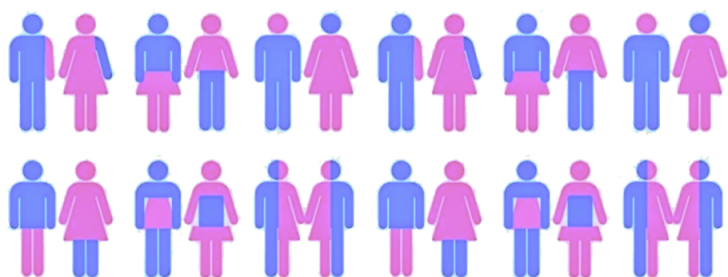




em sala de aula. Dentre elas, ao invés de se priorizar o grande número de alunos nos cursos de licenciatura, como se isso indicasse que o Estado está cumprindo com seu papel de garantir uma educação de qualidade para todos, seria interessante priorizar uma formação aprofundada, marcada pela verticalização das discussões em sala de aula. Para trabalhar com o contexto educacional, é necessário mudar também aspectos estruturais, como, por exemplo, disponibilizar um número maior de professores qualificados, de maneira que a proporção destes em relação ao número de alunos aumente e seja capaz de garantir um contato mais próximo, necessário, para a troca de conhecimento entre ambos.

Outro obstáculo que pode comprometer a boa aprendizagem, segundo Charlot (2008), é a estrutura física da escola; geralmente, um ambiente desproporcional para acomodar pessoas que estarão ali algumas horas, tanto para ensinar como para aprender. O local, muitas vezes, não possui uma ventilação adequada, mas paredes sujas, cadeiras e mesas ergonomicamente fora dos padrões etc. A escola que é composta por uma boa administração alcança a admiração de patrocinadores, para que venham fazer investimentos na aprendizagem daquela localidade, o que favorece uma educação com qualidade aos alunos e um conforto melhor para os educadores em seu ambiente de trabalho, além de contribuir para um ensino satisfatório e com interesse de ambos. Essa parceria, seja com setores da administração pública, seja com entidades de natureza privada, pode ser uma saída para sanar problemas pontuais que persistem na realidade escolar diante da ausência e ineficácia do Estado, que não cumpre o seu papel constitucional, isto é, o de garantir educação gratuita e de qualidade a todos.

Outro fator importante na educação é o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula e também fora dela, com o intuito de estimular a tradição da investigação e, ao mesmo tempo, melhorar a prática docente, além de ampliar os conhecimentos e interesses de aprendizagens dos alunos, como aponta Perrenoud (2002).

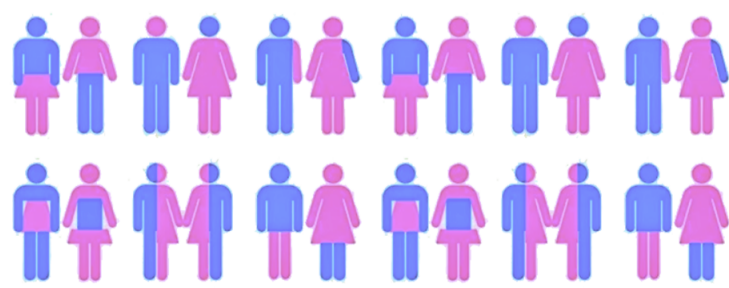
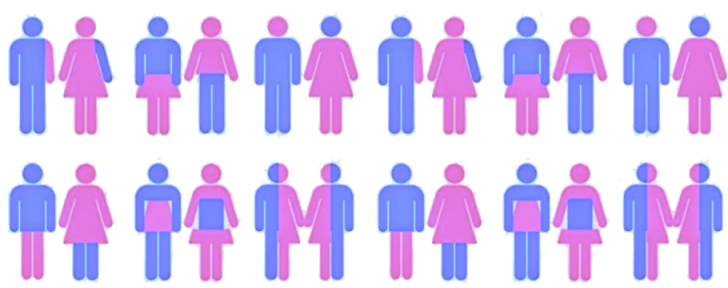




Autores como Pereira (2008) e Zeichner (2008) sustentam que o incentivo da investigação científica nos cursos de formação são estratégias que servem para estimular o espírito crítico e a formação emancipatória do futuro profissional. Ao investigar um assunto, o professor está conhecendo mais sobre ele e contribuindo para outras pesquisas futuras. A pesquisa em sala de aula e fora dela, de acordo com Pereira (2008), não é um movimento recente; ao contrário, teve origem no final do século XIX e essa proposta de pesquisa na sala de aula tem como objetivo ajudar no comportamento dos professores e alunos em seu dia a dia, somada a uma aprendizagem com mais conhecimentos, com mais qualidade.

Ao investigar e compreender melhor as dinâmicas do comportamento docente e discente, será possível desenvolver novas propostas para melhorar a qualidade do ensino local e futuramente servir como inspiração para mudanças mais amplas, quem sabe em nível regional ou nacional. Esse tipo de pesquisa é de grande valia para o crescimento educativo de ambas as partes, tanto do aluno como do professor (PEREIRA, 2008). Outro aspecto que vale ser mencionado é a necessidade de se resgatar o prazer pela profissão. Para Charlot (2008), a satisfação de ensinar deve ser um dos motivos inspiradores para o professor e que a escola tem que proporcionar na vida do aluno. O professor deve entender que precisa conhecer os seus alunos, que precisa conquistá-los, com suas aulas, com seus ensinamentos, com o prazer de um profissional exemplar, que tem entusiasmo no que faz em sala de aula.

O Curso de Letras deve proporcionar ao futuro profissional da educação a chance de adquirir conhecimento advindo da teoria e colocá-lo em prática, no decorrer do curso, indo para as escolas e conhecendo a realidade. Esperar que a teoria e a prática estejam unidas somente no estágio é pouco, além de assustar o estagiário ao deparar-se com a realidade, que é bem distinta da teoria.





Considerações finais

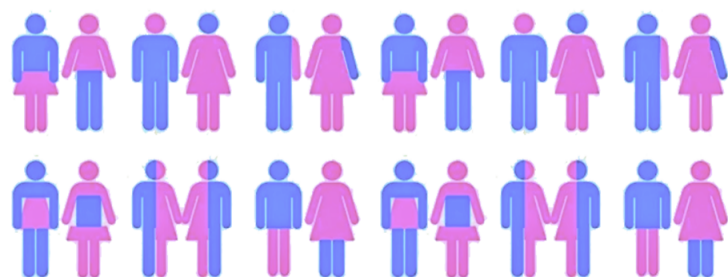
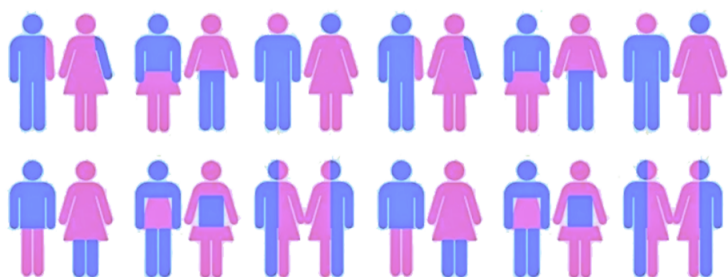
A formação acadêmica do professor é fundamental para seu crescimento, desenvolvimento profissional e para garantir o seu sucesso no mercado de trabalho. Assim, professor mal formado não consegue ensinar de maneira adequada nem obter oportunidades para atuar na área em que foi formado, o que causa frustrações e até mesmo o abandono da profissão, ao deparar-se com uma realidade diferente daquela esperada.

Apesar de o PPC do Curso de Letras – Português destacar a busca do desenvolvimento da capacidade intelectual do aluno utilizando-se a linguagem, para que o futuro profissional tenha uma atuação consciente na escola, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, na realidade do curso ainda há muito para se fazer, a fim de alcançar tais objetivos.

De fato, na prática, o curso nem sempre consegue atingir suas metas, principalmente a de desenvolver a capacidade intelectual e social do aluno, garantindo seu preparo para assumir uma sala de aula. O contato inicial com a educação básica somente no período do estágio, que ocorre no final do curso, causa o estranhamento durante as regências e algumas dificuldades em estar à frente da turma para ministrar aulas.

A despeito dessas dificuldades evidenciadas na prática, o PPC destaca que os alunos devem terminar o curso de licenciatura preparados para reger a sala de aula, porque há uma eficaz conexão entre teoria e prática desde o início da graduação. Todavia, como discutido neste trabalho, o ambiente de sala de aula deveria ser familiar para os egressos, demonstrando que ao longo do curso foram preparados para a realidade que enquanto futuros professores irão enfrentar durante toda sua vida profissional.

Por fim, cabe destacar que a investigação sobre a formação acadêmica do docente de língua portuguesa é uma área pouco explorada. Há muito ainda a ser investigado e os poucos estudos encontrados sobre o assunto podem ser mais aprofundados. Estudos futuros somarão nas buscas por soluções que

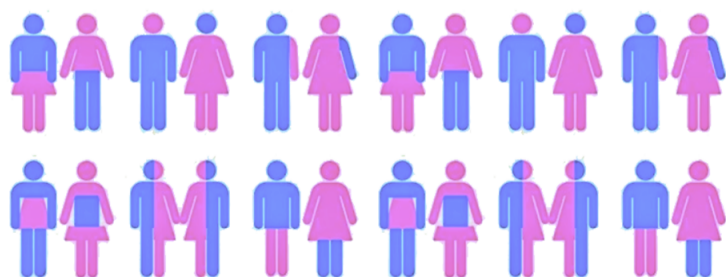
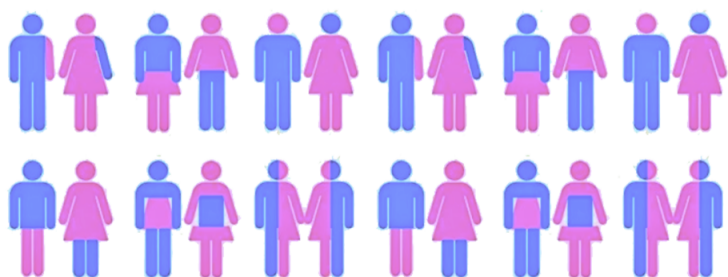




venham aprimorar os cursos de formação docente e, principalmente, para pensar o melhor momento e maneiras de se propor a fusão da prática e da teoria ao longo do curso.

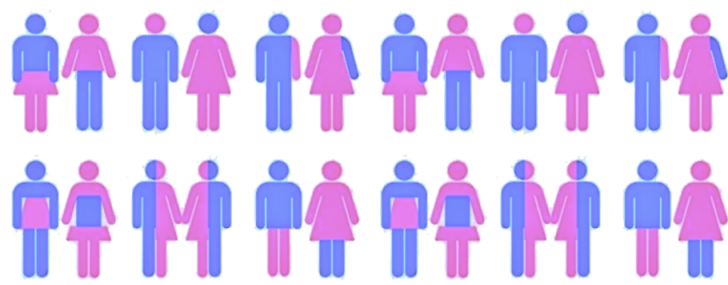
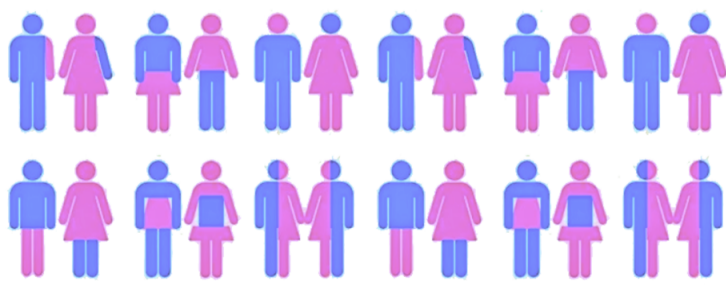
Referências

- BRASIL. *Diário Oficial*. Lei 9.394/96. Brasília: Imprensa Nacional, nº 248, dezembro de 1996.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.
- CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: _____. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 89-108.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- _____. *Pragmatismo, educação e democracia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999. p. 117-129.
- PAIVA, V. L. M. A identidade do professor de inglês: APLIENGE: ensino e pesquisa. Uberlândia, APLIENGE/FAPEMIG, n. 1, p. 9-17, 1997. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/identidade.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2008.
- PEREIRA, Júlio Emílio. A Pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. A formação de professores no século XXI. In: _____. THURLER, Monica Gather. *As competências para ensinamentos no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 11-33.
- SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan.-jun. 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Regional Catalão. UAELL. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Português*. Catalão, 2011. Impresso.
- ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa-ação e a formação do docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. p.67-93.





_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 35-56.



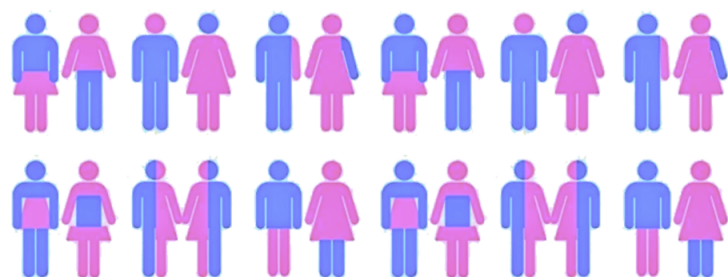
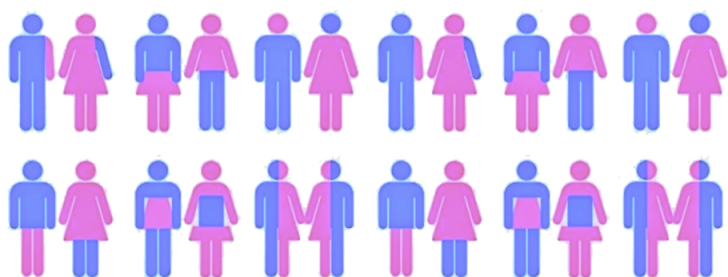


RESISTÊNCIA DA PERFORMANCE: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO *VIDA DE RAINHA*

Antonio K.valo¹

O documentário *Vida de Rainha*, dirigido por Luciana Avellar, é uma produção independente que faz um recorte da cena *drag queen* e transformista do Rio de Janeiro, com ênfase no que pode ser considerado subúrbio da cidade, com relatos que permeiam da ditadura militar até os dias atuais. A escolha do objeto foi uma construção conjunta da diretora com a equipe de produção, partindo do anseio da diretora em dar continuidade a um projeto pessoal de uma década, em que, como fotógrafa autoral, retratou *drag queens* em pontos turísticos da cidade maravilhosa contrapondo um convite recebido pela secretaria de cultura da cidade em, mais uma vez, fotografar “beldades femininas” para a promoção do réveillon da virada do século, em 2000. Ao se deparar com uma produtora que pouco sabia quem seriam essas tais beldades, Luciana Avellar resolve inverter a lógica do que é feminino convidando performers para um ensaio fotográfico que teve como cenário o bondinho do Pão de Açúcar, o Cristo Redentor, o estádio do Maracanã, o Copacabana Palace, a praia de Ipanema, a favela da Rocinha e os Arcos da Lapa, registrando o clichê da cidade sob a ótica da subversão do transformismo. Intitulada “Ele é Carioca”, referenciando a música de Tom Jobim e grafando o gênero masculino como identidade secreta daqueles corpos imagneticamente femininos, a exposição teve seu lançamento em 2001 e teve ampla repercussão, constando no livro *Guia Gay Rio Diferente* e foi levada a Portugal na *Colorida Art Gallery de Lisboa*. Com imagens criadas a partir do humor ácido da fotógrafa, o projeto, realizado inteiramente em analógico, teve ampliações manipuladas manualmente num período anterior ao grande avanço tecnológico da fotografia digital. Isso comprova, além da criação de

¹ Designer, editor-chefe d’O Sexo da Palavra – Projetos Editoriais, Co-criador do Tem Local.

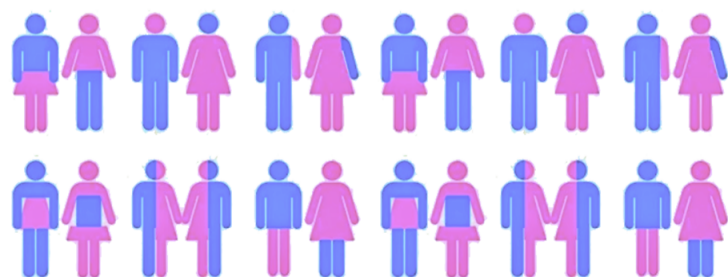
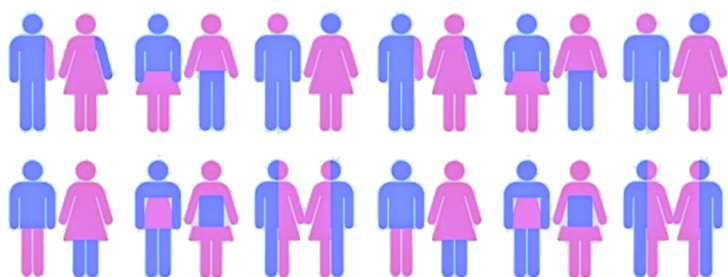




uma ideia original pouco aprofundada, dada à época, uma qualidade técnica exemplar, que é a assinatura da artista visual.

Dez anos se passaram e a fotografia, assim como a produção de imagens, se torna algo ordinário e de fácil acesso, fazendo com que Luciana Avellar se volte para sua profissão e faça uma intersecção com o audiovisual migrando para o cinema. De formação acadêmica na comunicação, com bacharelado em Jornalismo e pós-graduação em Antropologia da Imagem, o caminho mais seguro era dar continuidade ao campo da investigação e registro de imagem unindo a pesquisa jornalística à fotografia de moda, ramo pelo qual a diretora enveredou nesse período. A partir desse ponto fui convidado a produzir o projeto, ainda sem título ou objeto totalmente definido, pela parceria anteriormente firmada nas produções de moda realizadas no catálogo “Luxo Nosso de Cada Dia”, do meu próprio atelier de alta costura e alfaiataria, DeGang+K.valo, trabalhos realizados na revista virtual *VinteeUm Magazine*, em que eu era o editor chefe e produtor, e principalmente pelo trabalho, também autoral, da fotógrafa para o Foto Rio de 2013, intitulado “Minimalismo Fashion”, em que assino a produção de moda e o design de exposição em parceria com Marcelo De Gang. A escolha da diretora em colocar-me como produtor se dá também pelo meu trabalho paralelo de ativismo realizado na plataforma *Tem Local*, em que faço mapeamento da LGBTfobia em território nacional, a partir do qual aprofundei-me na discussão de gênero e sexualidade. A partir daí pensamos em diversos projetos, mas inicialmente um curta metragem.

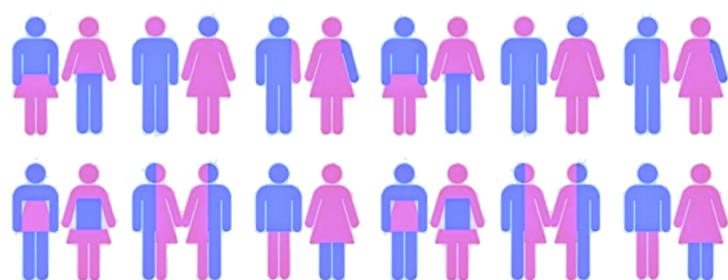
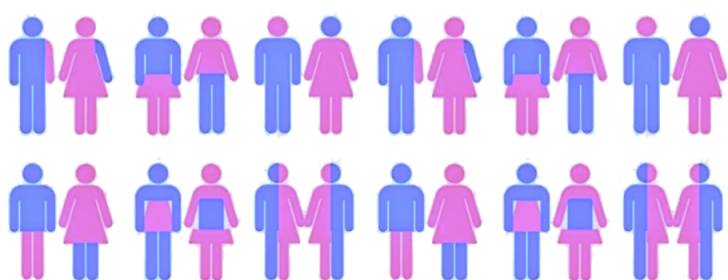
Como unir a bagagem da diretora / fotógrafa à discussão em torno de performance de gênero amplamente exposta na última década? O que trazer para o centro da pesquisa, de forma educativa, como Luciana Avellar sempre buscou, sem repetir clichês e dando prosseguimento ao que podemos aqui tratar como um projeto embrionário como o foi “Ele é Carioca”? Assim nasce a pré-produção do documentário, que deu seu primeiro passo na lembrança de um nome do meio transformista: Desirè, nome este que





fazia parte do meu imaginário num período anterior ao *Ru Paul's drag race*, *reality show* estadunidense de grande sucesso, responsável pelo retorno da cena *drag queen* mundial. Vale ressaltar que, empiricamente e se valendo de minha própria socialização em boites destinadas ao público gay, no fim dos anos 1990 e começo dos anos 2000, a *drag queen* fazia parte da programação das grandes casas noturnas, muito impulsionado pelos filmes *Priscilla, a Rainha do Deserto* e, posteriormente, *Para Wong Foo, Obrigada por Tudo! Julie Newmar*, mas crescia também um empoderamento gay do culto ao corpo e à masculinidade que ganha a batalha do *pink money* naquele período. Assim sendo, as transformistas e performers são banidas das danceterias e buscam refúgio nas casas do subúrbio, onde o público cativo, menos favorecido financeiramente, também não circulava com aceitação plena na região Sul da cidade. Daí surgem casas importantes de vida noturna que quebram a lógica da região melhor favorecida, destinada em sua totalidade a homens cis gays brancos, como a 1140 na Praça Seca – Jacarepaguá, Zona Oeste, e Papa G em Madureira, Zona Norte. As duas, sem contar casas que tiveram sua abertura e fechamento nesse mesmo período, acabam por abarcar esses artistas que tinham ali, mesmo sem se aprofundar socialmente, um público predominantemente mestiço, de renda média a baixa e que não se importava com a afeminação que sofre o apagamento nos clubs da Zona Sul. A arte de *drag queen* ter-se mantido nesses espaços proporciona a pesquisa para o documentário, que tem seu início em 2013. Não podemos esquecer que o sucesso causado pelo programa de Ru Paul já era grande e a cena Drag já estava retornando ao centro e Zona Sul da cidade, sendo discutida em grupos de universitários e artistas visuais a performance como política de visibilidade, fenômeno que não ocorre no subúrbio. No subúrbio ainda persiste a *drag queen* como artista de entretenimento, muitas vezes escaladas também como apresentadoras e comediantes, e são a grande atração da noite.

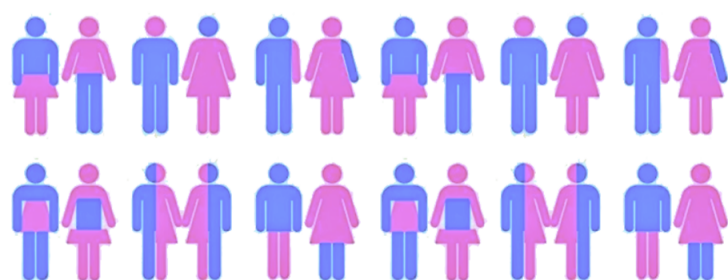
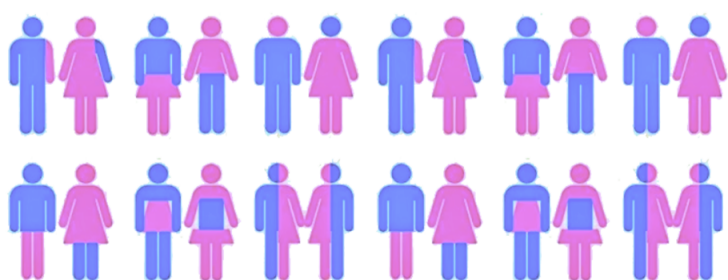
Partindo do objeto definido, fomos para uma primeira saída, sem criar ainda um roteiro ou imaginar como seríamos recebidos. Fomos para a boite





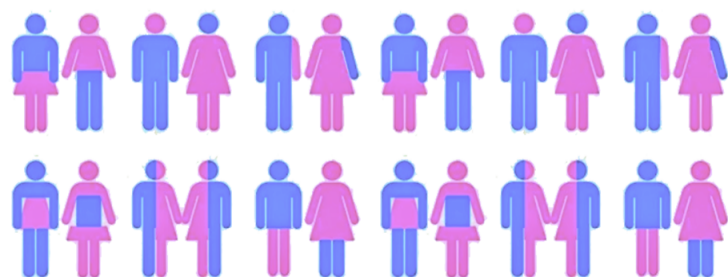
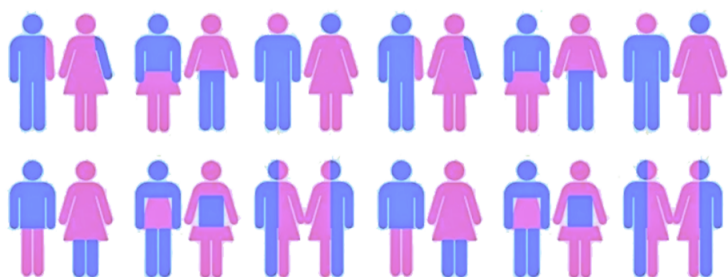
1140, pois Desirè, ator transformista, como se auto intitula, estaria fazendo show. Após um registro inicial poderia ser criado um fio condutor para a história que se desenrolaria. Na mesma noite, conhecemos Vick Diamond, *drag queen* fashionista e hostess da casa, que viria a ser a segunda personagem escalada para o filme. Ali testamos equipamentos, pois, por se tratar de uma produção independente e com orçamento limitado, teríamos que resolver questões como luz e som, fundamentais para um bom trabalho, e complexos em se tratando de filmagens realizadas no interior de boites. Desirè nos recebeu de forma extremamente solícita e nos apresentaria todo o desenrolar de personagens que fariam parte do projeto. Com mais de 20 anos de carreira, a transformista é muito bem quista no meio artístico e responde por ser a cover oficial da cantora norte americana Cher. Faz parte da noite carioca desde os anos 90, passando por diversas casas noturnas e conquistando fãs ao longo de sua trajetória. Registrar Desirè era fundamental para o que se transformaria no filme *Vida de Rainha*, pois a própria é a memória viva da cena, dividindo conosco momentos de grande emoção ao se recordar das artistas que faleceram e sendo a ponte para que pudéssemos trazer artistas de gerações anteriores, como Lorna Washington e Meime dos Brilhos.

Após esta primeira filmagem, fomos atrás da nossa personagem na boite Papa G, em Madureira, sendo esta uma casa de resistência na cena *drag queen* e transformista do Rio de Janeiro, para cobrir o show de Desirè. Lá travamos o primeiro contato com a drag caricata Lord Talente, que se tornaria a terceira personagem do filme. Na mesma noite também conhecemos a multi artista Samara Rios, que, além de *drag queen*, é apresentadora de um programa de televisão próprio e produtora cultural, tendo em sua trajetória produzido algumas peças sobre sua própria personagem, além de um filme longa metragem *A volta das que não foram*. Assim, foi formado o que chamaremos de núcleo duro do filme, as quatro personagens que nos conduziram pela noite do Rio de Janeiro para contar um pouco da cena *drag queen* transformista.





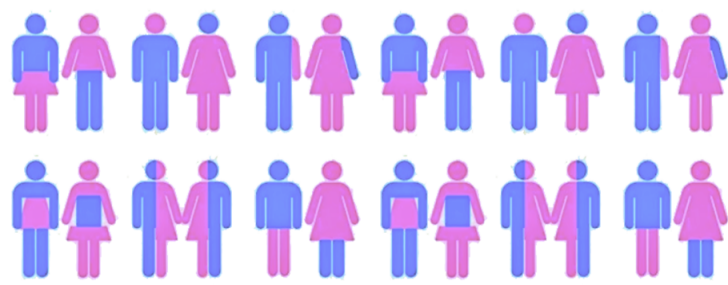
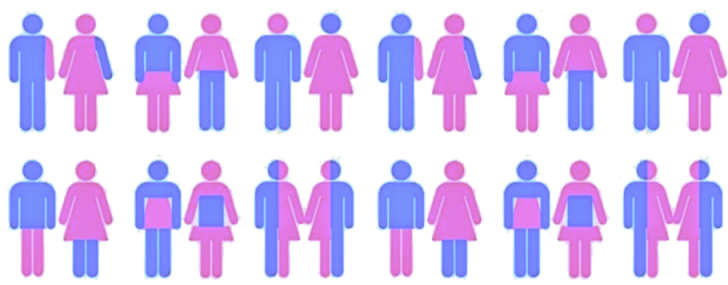
Ao longo dos 3 anos de produção, diversas mudanças ocorreram no projeto. Como a própria diretora costumava dizer: documentário é um processo vivo, ele se transforma conforme vamos nos aprofundando e entrevistando novos personagens. O núcleo duro, Desirè, Vick Diamond, Lord Talente e Samara Rios, sustenta a história a partir de suas visões e vivências. Desirè com seu histórico, trazendo nomes como Rose Bombom, Narayana de Lucca, Kayka Sabatella e Laura de Vison, todas falecidas, remonta a linha do tempo dos shows de transformismo do Rio de Janeiro desde os anos 90. As dificuldades, o sucesso, a participação em vídeo clipes, programas de TV e a ascensão de sua carreira. Vick Diamond, *drag queen*, maquiadora e estilista, nos engrandece com sua performance impecável e suas “montações” exuberantes, sendo posicionada como mestra de cerimônia no filme, abrindo e fechando o documentário. Lord Talente, *drag queen* caricata que se auto intitula “um palhaço”, traz as dificuldades em se adaptar como humorista num meio em que a beleza prevalece e nos conta sua trajetória internacional, passando por mais de 10 países europeus e o retorno para a família. Samara Rios, talvez a *drag queen* mais auto confiante do grupo, divide com o espectador, além de sua carreira como cover de Ivete Sangalo, o programa de televisão que produz com próprio financiamento na cidade de Petrópolis – região serrana do estado do Rio de Janeiro. Esses quatro pontos criam o roteiro do projeto, que se desenrola para dois tempos específicos: um tempo anterior – desde os anos de ditadura, com depoimento de Meime dos Brilhos, responsável pela resistência transformista no bairro da Lapa desde os anos 60 no Cabaret Casanova, e Lorna Washington, transformista que mudou a estética de sua geração e nos traz um histórico das performers desde a primeira geração de transformistas e travestis – e a contemporaneidade – encabeçada pelo coletivo Drag-se e sua fundadora, Bia Medeiros, documentarista, *drag king* e responsável pelo retorno da cena na Zona Sul da cidade, com nomes que vão desde As Bafônicas (Ravena Creole, Natasha Fierce e Chloe Van Dame) até a artista visual Alma Negrot. É importante ressaltar que, através da própria





produção do documentário, pontes foram criadas entre esses 3 universos e hoje eles se encontram interseccionados criando o que podemos chamar de um quarto universo.

O filme teve sua estreia no Festival Rio Gay e Diversidade no cinema Odeon na Cinelândia, Rio de Janeiro, em sessão lotada dividindo a noite com o documentário de média metragem *Lorna Washington – Sobrevivendo a pequenas perdas*, sobre a trajetória de Lorna Washington, de Rian Córdova. Retratar essa realidade, tanto no cinema como em outras mídias, é preservar uma história de resistência e persistência da arte da performance. Hoje temos diversos festivais, assim como coletivos de memória e produção artística da cena *drag queen*, e é preciso preservar os artistas que abriram o caminho para que hoje tenhamos, por exemplo, artistas como Pabllo Vittar, Glória Groove, Liniker, entre outros, ocupando a grande mídia. Em tempos nos quais o fanatismo religioso cresce vertiginosamente e ganha espaço na regulamentação de corpos e sexualidades, é preciso mais do que nunca mostrar as vidas dessas rainhas, onde a beleza é uma questão de força.





O SOCIAL, O ESTILO E A LINGUAGEM NO CONTO “NHOLA DOS ANJOS E A CHEIA DO CORUMBÁ” DE BERNARDO ÉLIS

Ana Nábila Lima Campos¹
José Elias Pinheiro Neto²

Introdução

Este texto se desenvolve ressaltando em primeiro plano a sensibilidade do escritor Bernardo Élis na criação do conto “Nhola dos Anjos e a cheia do Corumbá” e propondo um estudo dentro do aspecto literário regional goiano da obra. O trabalho desse autor retrata a região centro-oeste do Brasil, sua cultura, sua geografia e sua beleza. Reflete no leitor, não conhecedor do local, uma pintura que aguça a vontade de verificar pessoalmente tão lindo ponto centrado no coração do Brasil.

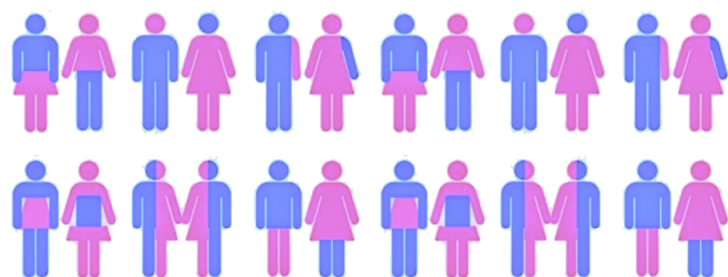
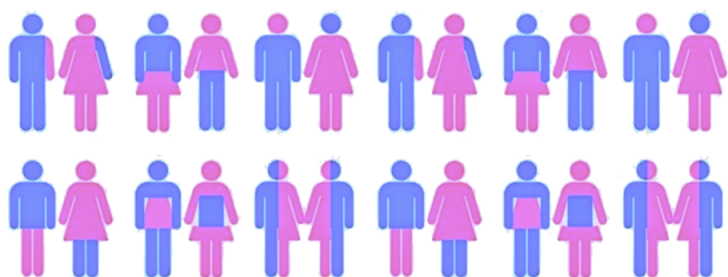
A luta pela sobrevivência sempre foi uma realidade na vida do homem sertanejo. Ele não mede esforços para permanecer vivo e, muitas vezes, toma atitudes que fogem às normas que regulam a sociedade, o que permite até “matar” para assim continuar sua saga. O conto escrito por Bernardo Élis retrata essa incansável luta pela vida, uma verdadeira guerra declarada, até mesmo contra a natureza, no momento em que se vê acuado pela morte.

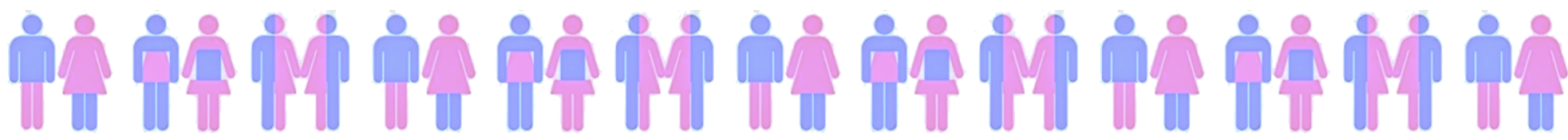
Temos como objetivo analisar o regionalismo goiano e o lado social do conto, enfocando a terra, mostrando uma magnífica estrutura através das paisagens do homem do sertão, que vem arrancar do recôndito dos seres, ermos, o comum de cada um, a luta, a vida, o cotidiano e a sagacidade, dando fala aos personagens numa autenticidade típica da região.

Na análise do âmbito social, o autor ressalta as atitudes e a pintura dos personagens, volta-se para o sentimento humano, o amor incompreensível da mãe ao ver-se atirada nos braços da morte pelo próprio filho. O olhar de

1 Graduanda do Curso de Letras na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Itapuranga. nabila.campos@gmail.com

2 Professor do Curso de Letras na UEG, Câmpus Itapuranga. joseeliaspinheiro@hotmail.com





espanto retratado pelo autor, tão bem pintado, mostra ao leitor o retrato do semblante, da incerteza e da incredibilidade naquela atitude tão macabra, se olhada isoladamente.

Bernardo Élis

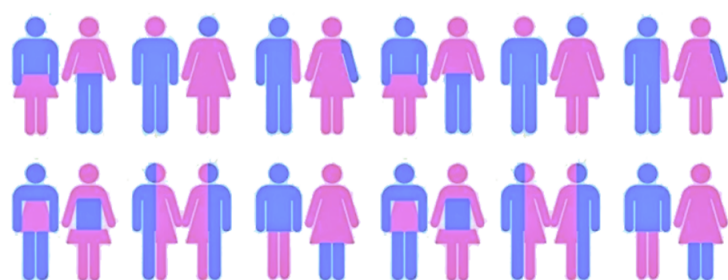
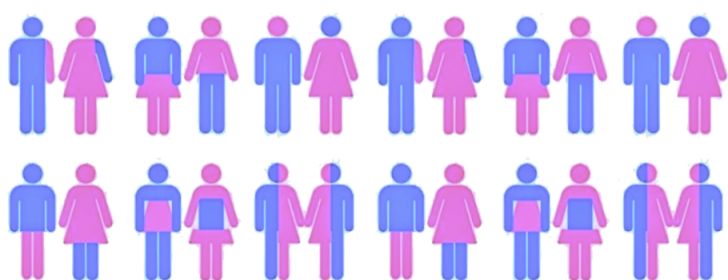
Sua poética inicia-se nos idos da década de 1940 com *Ermos e Gerais*, onde junta vários contos que retratam, de forma surrealista, aspectos do cotidiano de Goiás. Provincianamente o homem fala seu lugar, seu povo, sua crença e esse poeta, além dessas características, retrata muito mais que isso em suas obras, aflora aspectos regionalistas. Assim como Guimarães Rosa projetou o homem do sertão mineiro, João Cabral de Melo Neto pintou o sertanejo pernambucano, Graciliano Ramos retratou os seus sertões, não fez diferente Bernardo Élis immortalizando o sertanejo goiano.

BERNARDO ÉLIS FLEURY DE CAMPOS CURADO nasceu em Corumbá de Goiás no ano de 1915, é uma figura importante do modernismo brasileiro. Foi o primeiro poeta goiano a “refletir influência da linguagem de Bandeira e Mário de Andrade, escrevendo poemas cujo objetivo era mais provocar do que encantar o público leitor” (TELES, 1983, p 13).

No pequeno prefácio dessa obra poética, assim diz o autor: “Reino aqui algumas dentre as poesias escritas e publicadas nos jornais da terra de 1933 até 1943. [...] São versos pobres, cuja publicação em volume se justifica pelo que possuem de ingênuo e pitoresco regional” (ÉLIS, 2000, s/p). Toda a concepção e natureza poética do autor podem ser estudadas através do poema *As tranças de Matilde*, onde o leitor encontra as mesmas características e o mesmo processo literário da primeira fase do modernismo brasileiro.

Nhola dos Anjos e a cheia do Corumbá

Nhola dos Anjos, aleijada das pernas, mudou-se para as margens do rio Corumbá quando ainda jovem, recém-casada, onde teve um filho de





nome Clemente, conhecido pela alcunha de Quelemente; esse se casou e deu à senhora um neto, personagem este que não lhe é dado nome no conto, apenas sendo chamado de “[...] um biruzinho sempre perrengado” (ÉLIS, 2000, p. 76). Seu marido, assim como a nora, morreu de maleita, ficando somente os três e o cachorro chulinho, ouvindo a cada cheia do rio, desde quando vieram para o local, que se mudariam dali.

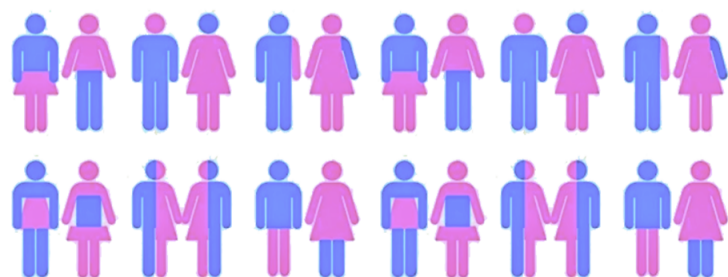
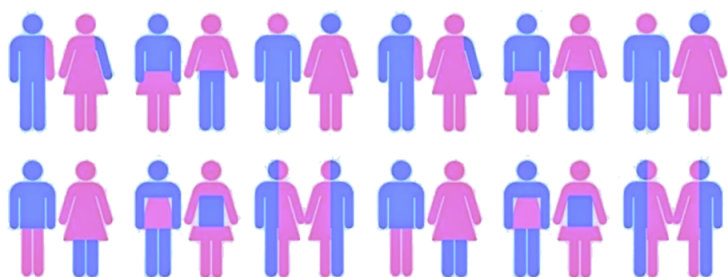
Certa noite numa dessas cheias, eles dormindo no jirau, por medo da cascavel, o rio invade o barraco construído de pau-a-pique no lugar da casa que ruíra há muitos anos atrás. Quando realmente tomam consciência da força da chuva e da água que invadia o barraco, já estavam numa jangada improvisada com a porta de madeira, sendo tragados pelo rio.

A correnteza tentando virar a pequena embarcação e os três lutando pela vida. Quelemente, no ímpeto de salvar-se, inconscientemente sufoca seu filho até a morte, deixando-o no meio sombrio das águas. Quando a força da enxurrada ainda arrastava a jangada, agora somente com ele e sua mãe, o homem percebe que serão atirados n’água a qualquer momento. Então, dá uma pesada no rosto da mãe, tentando atirá-la para fora, que grita e se firma na embarcação; olha atônita para o filho, se agarra no canto da embarcação e quase vira a antiga porta.

Nesse momento é desfechado um golpe com maior potência ainda, atirando a mãe na escuridão das águas. A jangada vira e Quelemente cai, percebendo que está na rasura, com a água pela cintura e sua mãe só não se salvou porque suas pernas não respondiam aos anseios terrenos, ela era paraplégica. Então, o homem enlouquece pela atitude cometida e volta para o rio, sendo engolido pela cachoeira e é encontrado “empanzinado” bem abaixo do trágico local.

Linguagem e estilo

A linguagem do conto, com uma originalidade regional goiana, retrata a fala do sertanejo e explora essa sua plenitude com os recursos essenciais





da língua. De forma literária usa figurativamente a paisagem do cerrado, enaltecendo essa riqueza e dando características ficcionais para a realidade do centro-oeste. O sistema linguístico utilizado pelo autor no conto está recheado de metáforas, com verdadeiro valor sentimental nas palavras. Como podemos ver no trecho retirado do conto:

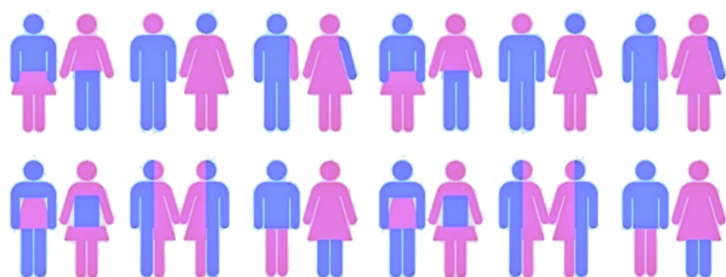
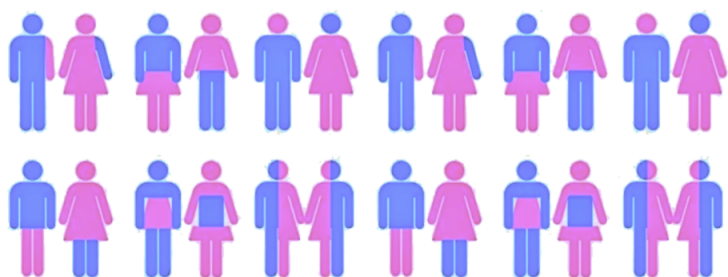
No canto escuro do quarto, o pito da velha Nhola acendia-se e apagava-se sinistramente, alumando seu rosto macilento e fuxicado. – Oê bota a gente hoje im riba do jirau, viu? – pediu ela ao filho. Com essa chuva de dilúvio tudo quanto é mundice entra pro rancho e eu num quero drumi no chão não. Ela receava a baita cascavel que inda agorinha atravessou a cozinha numa intimidade pachorrenta. Quelemente sentiu um frio ruim no lombo. Ele dormia com a roupa ensopada, mas aquele frio, que estava sentindo, era diferente. Foi puxar o baixeiro e nisto esbarrou com água. Pulou do jirau no chão e a água subiu-lhe ao umbigo. Sentiu um aperto no coração e uma tonteira enjoada. O rancho estava viscosamente iluminado pelo reflexo do líquido. Uma luz cansada e incômoda que não permitia divisar os contornos das coisas. Dirigiu-se ao jirau da velha. Ela estava agachada sobre ele, com um brilho aziago no olhar (ÉLIS, 2000, p. 76).

Podemos observar a transferência da língua falada para a escrita, onde o autor com um modernismo arcaico traduz em suas páginas a beleza rica dos mananciais do centro-oeste.

Já tinha pra mais de 80 anos que os dos Anjos moravam ali na foz do Capivari no Corumbá. O rancho se erguia num morrote a covaleiro de terrenos baixos e paludosos. A casa ficava num triângulo, de dois lados eram formados por rios e o terceiro por uma vargem de buritis. Nos tempos das cheias os habitantes ficavam ilhados, mas a passagem da várzea era rasa e podia-se vadear perfeitamente (ÉLIS, 2000, p. 76).

O autor utiliza vocábulos fônicos que se mostram ao longo do conto, como, por exemplo: “– Zóio” (olho), essa palavra está na linguagem goiana e em vários outros locais do centro-oeste, mostrando um desvio que, de tanto utilizado, tornou-se parte da língua.

Seu estilo é forte e rico em qualidades que mostram a cultura goiana, o autor é profundo conhecedor da linguagem local e aproveita dessa sabedoria





para enriquecer sua obra, detalhando as formas apresentadas na região goiana. Apresenta uma estilística regional de elevado valor, revestida com uma característica intelectual que identifica o sertanejo e seus costumes.

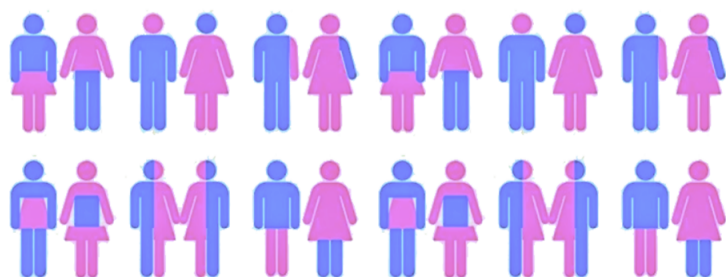
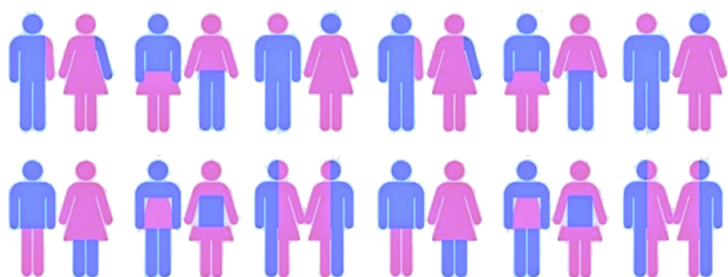
Linguagem figurada

O conto “Nhola dos Anjos e a cheia do Corumbá” mostra traços psicológicos, apresentando um caráter de cunho social e demonstrando a incansável luta pela vida, não se medindo esforços para vencer esta luta. Voltado para o humano, ainda mostra a morosidade da vida que leva o sertanejo goiano, estagnado em um local por vários anos, onde corria risco de inundação a cada estação chuvosa.

Dessa forma, notamos a estilística metafórica, que muitas vezes aparece sombreada e com certas dificuldades de percepção, sobretudo ricamente, onde a ficção aproxima-nos da aflição real vivenciada, detendo-nos na historicidade literária da obra, mesclando a ficção com a realidade.

– Fio, fais um zoio de boi lá fora pra nós. O menino saiu do rancho com um baixeiro na cabeça, e no terreiro, debaixo da chuva miúda e continuada, enfincou o calcanhar na lama, rodou sobre ele o pé, riscando com o dedão uma circunferência no chão mole – outra e mais outra. Três círculos entrelaçados, cujos centros formavam um triângulo equilátero. Isto era simpatia para fazer estiar. E o menino voltou: – Pronto, vó. – O rio já encheu mais? – perguntou ela. – Chi! Tá um mar d’água. Qué vê, espia, e apontou com o dedo para fora do rancho. A velha foi até à porta e lançou a vista. Para todo lado havia água. Somente para o sul, para a várzea, é que estava mais enxuto, pois o braço do rio aí era pequeno. A velha voltou para dentro arrastando-se pelo chão, feito um cachorro, cadela, aliás: era entrevada. Havia vinte anos apanhara um “ar de estupor” e desde então nunca mais se valera das pernas, que murcharam e se entorceram (ÉLIS, 2000, p 75).

Tratando-se da linguagem figurada relacionada ao conto analisado, podemos citar alguns trechos que metaforicamente pintam maravilhosos quadros que retratam a cultura e a paisagem goianas:



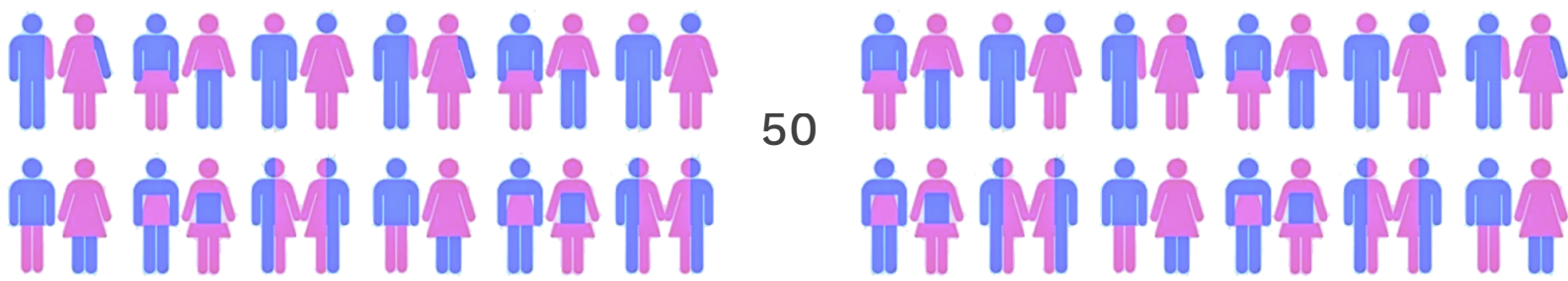


Começou a escurecer nevroticamente. Uma noite que vinha vagarosamente, irremediavelmente, como o progresso de uma doença fatal. O Quelemente, filho da velha, entrou. Estava ensopadinho da silva. Dependurou numa forquilha a caroça, – que é a maneira mais analfabeta de se esconder da chuva, – tirou a camisa molhada no corpo e se agachou na beira da fornalha. – Mãe, o vau tá que tá sumino a gente. Este ano mesmo, se Deus ajudá, nós se muda. Onde ele se agachou, estava agora uma lagoa, da água escorrida da calça de algodão grosso. A velha trouxe-lhe um prato de folha e ele começou a tirar, com a colher de pau, o feijão quente da panela de barro. Era um feijão brancento, cascudo, cozido sem gordura. Derrubou farinha de mandioca em cima, mexeu e pôs-se a fazer grandes capitães com a mão, com que entrouxava a bocarra (ÉLIS, 2000, p. 75).

O autor foi muito criticado por alguns literatos brasileiros. Essas críticas foram direcionadas a sua forma de escrever, porque apresentava figuras de linguagem, como no trecho anterior. A noite descia calmamente, aquela que desce tranquila que chegamos a perceber a mudança de cores entre o dia e a noite. De qualquer forma traz no trecho uma pintura real, que estreita cada vez mais a linha que separa a ficção da realidade. No conto aparecem também algumas prosopopeias, tais como:

O rancho se erguia num morrote a cavaleiro de terrenos baixos e paludosos. A casa ficava num triângulo, de que dois lados eram formados por rios e o terceiro por uma vargem de buritis. Nos tempos de cheias os habitantes ficavam ilhados, mas a passagem da várzea era rasa e podia-se vadear perfeitamente. [...]. Sentiu um aperto no coração e uma tonteira enjoada. O rancho estava viscosamente iluminado pelo reflexo do líquido. Uma luz cansada e incômoda que não permitia divisar os contornos das coisas. Dirigiu-se ao jirau da velha. Ela estava agachada sobre ele, com um brilho aziago no olhar. [...] As águas roncavam e cambalhotavam espumejantes na noite escura que cegava os olhos, varrida de um vento frio e sibilante. A nado, não havia-se força capaz de romper a correnteza nesse ponto (ÉLIS, 2000, p. 76).

Com o uso frequente de personificação do inanimado, o autor usa a prosopopeia para ilustrar o centro-oeste e principalmente dar vida aos locais goianos. “Agora a gente só ouvia o ronco do rio lá embaixo – ronco confuso,





rouco, ora mais forte, ora mais fraco, como se fosse um zunzum subterrâneo” (ÉLIS, 2000, p. 75). Essa característica o torna pintor das letras.

Há um desvio, uma oscilação entre a língua coloquial e a padrão. Na linguagem regional são usados termos populares numa abordagem literária moderna. E o autor às vezes mescla nesse desvio, usando duas abordagens linguísticas dentro de uma mesma frase, como no exemplo: “Já tinha pra mais de 80 anos que os dos Anjos moravam ali na foz da Capivari no Corumbá” (ÉLIS, 2000, p. 75). O autor entra na trama, vemos que não se trata de uma retratação do linguajar regionalista, mas, sim, uma intromissão do autor e, como narrador, abandona o padrão e fala como o sertanejo.

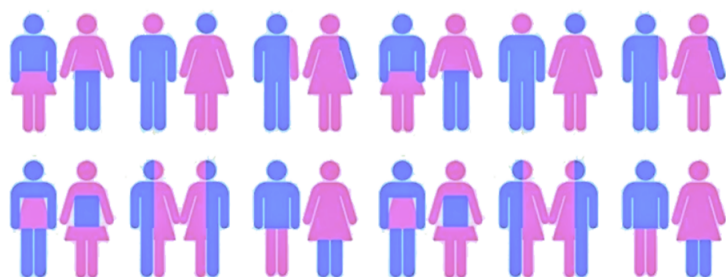
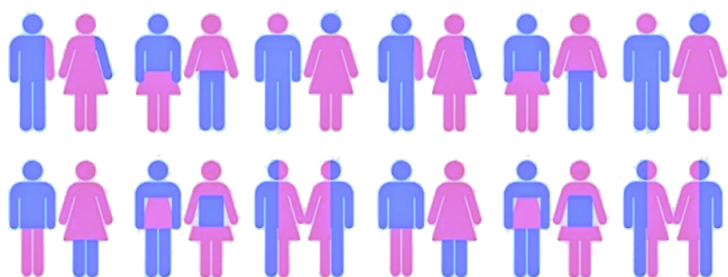
O social

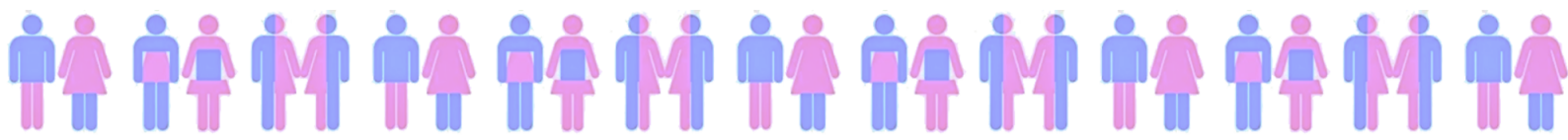
Numa abordagem sociológica sobre o conto em estudo, apresentamos um retratar da vida do sertanejo goiano, onde o autor mostra o que realmente ocorre nesse aspecto. Uma realidade com elementos da vida cotidiana, com uma sequência lógica de fatos e personagens tão reais que nos leva a crer que a obra nada mais é que um desenho da vida.

O tempo cronológico somente é apresentado em relação à idade de Nhola, pois tinha se mudado para aquela região quando ainda menina, cerca de oitenta anos já haviam se passado. A narrativa poderia muito bem ter ocorrido em tempos remotos, ou, na década de 1980, quando tivemos em 1982 uma enorme enchente em todo o estado de Goiás.

Sobretudo pela forma de vida e longitude da vizinhança, percebemos que tenha ocorrido bem antes. Assim, o que mais nos interessa é a força com que luta contra a morte, que é característica do sertanejo goiano. Quelemente não teve piedade da própria mãe ao se tratar de sua vida:

Quelemente segurou-se bem aos buritis e atirou um coice valente na cara aflissurada da velha Nhola. Ela afundou-se para tornar a aparecer presa ainda à borda da jangada, os olhos fuzilando numa expressão de incompreensão e



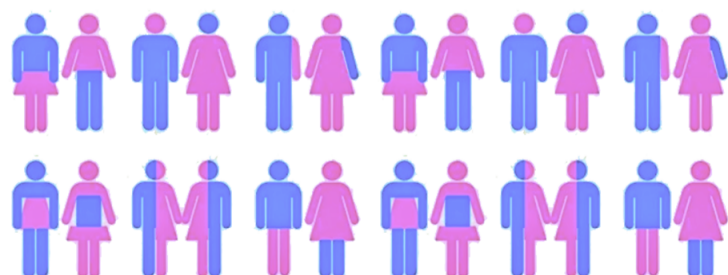
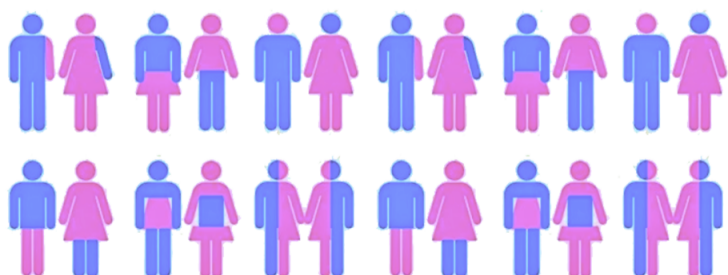


terror espantado. Novo coice melhor aplicado e um tufo d'água espirrou no escuro. Aquele último coice, entretanto, desequilibrou a jangada, que fugiu das mãos de Quelemente, desamparando-o no meio do rio (ÉLIS, 2000, p. 78).

Quelemente “trepava” na velha inválida, fugindo da água sem perceber que a machucava. “Tapando sua respiração, seus ouvidos, seus olhos, até grudado nele” (ÉLIS, 2000, p. 78). O lado sociológico do conto indica uma força que está em cada ser humano, os conflitos existenciais revelados nos personagens, como em alguns trechos: “[...] os olhos fuzilando numa expressão de incompreensão e terror espantado” (ÉLIS, 2000, p. 78). A crise é evidente e o narrador intromete no personagem “Quelemente, numa mistura gritante de medo da morte, juntamente com o sentimento de culpa. Ah! se ele soubesse que aquilo era raso, não teria dado dois coices na cara da velha”, tão bem retratado por Élis (2000, p. 78).

Considerações finais

Retratar a vida dentro de um breve espaço literário é capacidade de poucos. Esses poucos agraciados o fazem despertando no leitor sentimentos diversos, que se confundem com um quadro emoldurado, retratando a beleza da ficção. Quando o autor se volta para a vida dos personagens, demonstrando a simplicidade, a verdade, a luta, os anseios pela vida, o leitor descobre um novo mundo. Daí a literatura resulta em uma evolução, que pode trazer novos aspectos para a obra, os quais se confundem entre real e ficcional. Essa obra trata-se de um conto regional brasileiro, é uma síntese de uma realidade concreta, onde o autor pintou ficcionalmente os costumes e o cotidiano do sertanejo goiano.





Referências

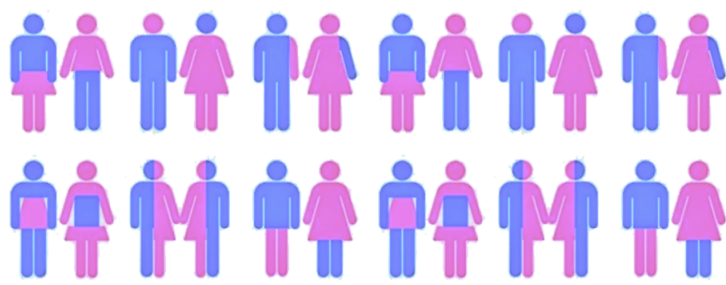
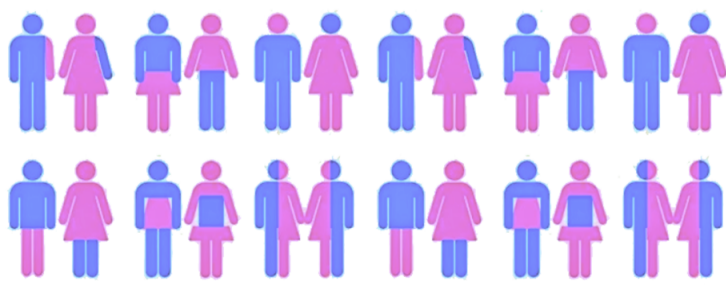
ALMEIDA, Nelly Alves de. *Estudos sobre quatro regionalistas*. Goiânia: Imprensa da UFG, 1968.

ÉLIS, Bernardo. *Coleção Alma de Goiás: v. 1*. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora S.A., 1987.

_____. “Nhola dos Anjos e a cheia do Corumbá”. In: MORICONI, Italo (Org.). *Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 2000. p. 75-78.

JUBE, Antônio Geraldo Ramos. *Síntese da História Literária de Goiás*. Goiânia: Editora Oriente, 1978.

TELES, Gilberto Mendonça. *A Poesia em Goiás*. Estudos Goianos I. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG, 1983.





#MEUPRIMEIROASSEDIO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O DISCURSO MACHISTA NAS REDES SOCIAIS E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Amanda Pereira de Sousa Franco¹
Eriplane Rodrigues Ribeiro²

Introdução

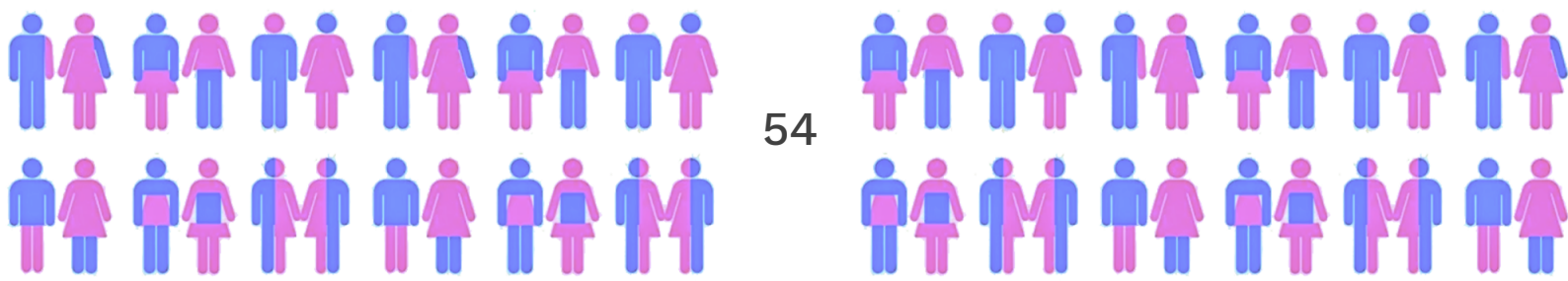
Os temas transversais indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Básica atuam como um eixo norteador, unido ao redor do modo que o Currículo de todas as disciplinas escolares deve-se organizar. O objetivo principal da organização de temas comuns em todas as disciplinas, além de ajudar a integração entre todas elas, é de assegurar que temas considerados de grande importância para a formação de cidadãos atuantes politicamente ajudem na luta de uma sociedade mais igualitária.

Os temas transversais listados pelos PCNs são Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Para o eixo Orientação Sexual, por exemplo, são estabelecidos os blocos: Corpo: matriz da sexualidade, Relações de Gênero e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. No bloco Relações de Gênero, salienta-se, dentre outros pontos, que a violência associada ao gênero precisa ser “alvo de atenção, pois se constitui em atentado contra a dignidade e até a integridade física das mulheres. Pelo fato de os meninos geralmente possuírem maior força física que as meninas não deve possibilitar que ocorram situações de coerção, agressão ou abuso sexuais” (BRASIL, 1997, p. 325).

Em vista disso, presume-se que um dos conteúdos a ser problematizado na escola seja a violência sofrida pelas mulheres, pois, além do tema ser pauta

1 Pesquisadora voluntária da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (UAELL/UFG/RC). Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica Voluntária/Programa Bolsas de Licenciatura (PIVIC/PROLICEN). E-mail: francoamanda222@gmail.com

2 Orientadora, Professora Doutora da UAELL/UFG/RC. E-mail: erislanerr@gmail.com



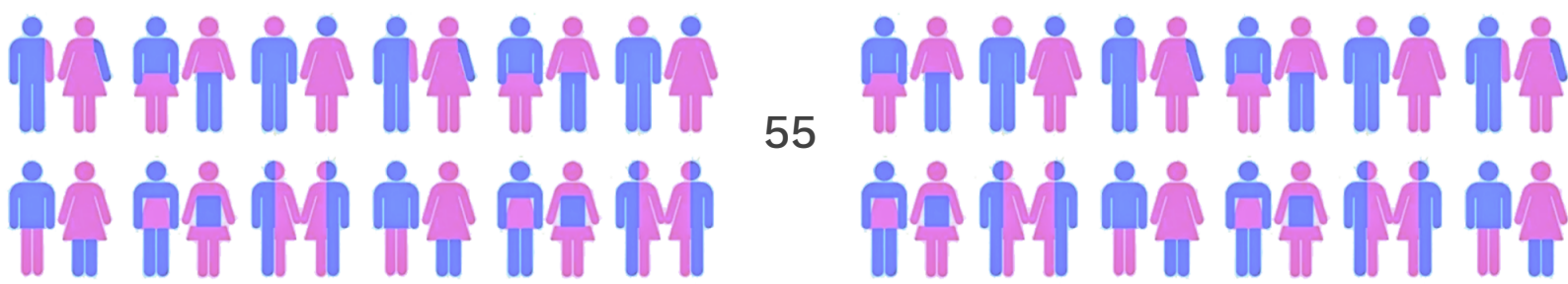


nas disciplinas escolares, também possui o papel de informar os alunos sobre o assunto, contribuindo, deste modo, para a diminuição das práticas de abusos, agressões e assédios dos sujeitos que se envolvem. Esse é um fator muito importante e necessário, pois, mesmo após as várias conquistas da mulher pelos seus direitos e inclusão no meio social, o problema da violência sofrida em nosso país é vivenciado todos os dias pelas mulheres.

No ano de 2015, as redes sociais tiveram um papel de extrema relevância contra as práticas de violência contra a mulher, principalmente o *Twitter* e o *Facebook*. Prova disso foi a *hashtag* criada em 24 de julho de 2015, intitulada *#primeiroassedio*, que conseguiu mobilizar milhares de mulheres, as quais relataram o primeiro abuso sexual sofrido ainda na infância ou adolescência, demonstrando o quanto ainda é comum os homens se valerem de força física para satisfazer seus impulsos e desejos sobre a mulher.

“Chega de Fiu Fiu” é uma campanha nascida no dia 24 de julho de 2013, pelo *blog* Thing Olga e tem como objetivo a luta contra o assédio sexual em lugares públicos. O movimento *#primeiroassedio* teve surgimento quando uma menina de 12 anos, participante de um *reality show* culinário infantil, foi vítima de vários comentários machistas e sexuais nas redes sociais. O caso gerou grande revolta perante uma enorme quantidade de pessoas. Desse modo, o *blog* convidou suas leitoras a participarem da campanha, compartilhando com o mundo como e quando aconteceu o primeiro assédio, utilizando a *hashtag*. O sucesso da campanha foi tão grande que, em menos de 24 horas, já haviam sido mais de 84 mil *twetts* e *retwetts*. E, através de uma pesquisa realizada pelo próprio *blog*, foi comprovada que a idade média do primeiro assédio é em torno de 9,7 anos de idade.

Os gêneros digitais fazem parte de um gênero discursivo recente e ainda não foram pesquisados adequadamente. Desse modo, é necessário que sejam realizados estudos com a finalidade de analisá-los, pretendendo não somente caracterizá-los, mas também refletir sobre a produção de sentidos por meio deles. Desta maneira, esse trabalho tem como propósito





a interpretação e análise de comentários retirados da rede social *Twitter*, sob a *hashtag* #primeiroassedio, os quais tratam das muitas formas de violência sofridas pelas mulheres. Através das análises do *corpus* escolhido, procura-se interpretar os efeitos de sentidos gerados pelas mulheres que se posicionaram como sujeito, ao relatarem suas experiências por meio dos *tweets*. A pesquisa é respaldada nos pressupostos da disciplina Análise de Discurso de linha francesa (AD), nascida nos anos 60, por meio do filósofo Michel Pêcheux na França, que visa à interpretação de textos e utiliza-se de conceitos específicos, como efeitos de sentidos, sujeito, ideologia, interdiscursividade, condições de produção e memória discursiva.

Fez-se necessária a leitura e a resenha de trabalhos como os desenvolvidos por Pêcheux (1997), Fernandes (2008), Orlandi (2006) e Gregolin (2007), que são autores que se ocupam de apresentar a disciplina Análise de Discurso de linha francesa. Quanto ao *corpus*, primeiramente foi realizada a escolha de um aglomerado de *tweets* publicados em revistas e jornais acessíveis na *internet*. Dentre as revistas e jornais, pode-se ressaltar alguns, como: *Revista Época*³, *Revista Fórum*⁴, *Jornal Estadão*⁵ e *El País*⁶. Em vista disso, as seções a seguir apresentam alguns dos conceitos utilizados pela AD, que serão exibidos da seguinte forma: *A Análise de Discurso: surgimento e conceitos*, *Análise de Discurso e sua aplicação no ensino*, *Análise de corpus* e *Conclusão*.

A Análise de Discurso: surgimento e conceitos

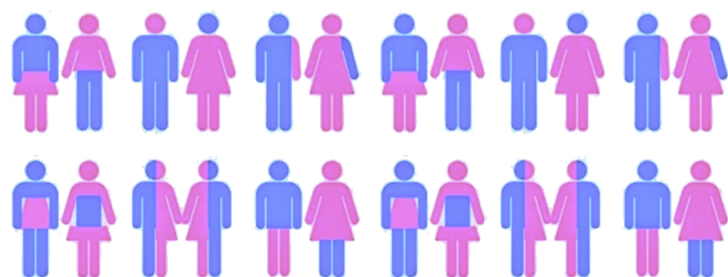
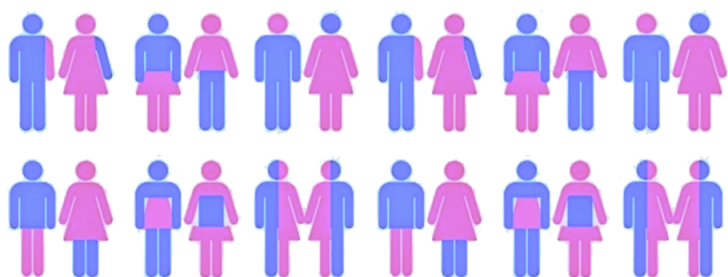
A Análise de Discurso é uma disciplina nascida na França, nos anos 60, por intermédio do filósofo Michel Pêcheux, que visa à interpretação de textos e possui como objeto de estudo o discurso. Porém, o discurso tem um significado diferente do qual estamos acostumados ou entendemos por

3 Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/2015/10/22/em-campanha-no-twitter-mulheres-rela-tam-primeiros-casos-de-assedio-que-sofreram/>>.

4 Disponível em: <<http://epoca.globo.com/vida/noticia/2015/11/meu-primeiro-assedio.html>>.

5 Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,meu-primeiro-assedio,10000002083>>.

6 Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/22/politica/1445529917_555272.html>.





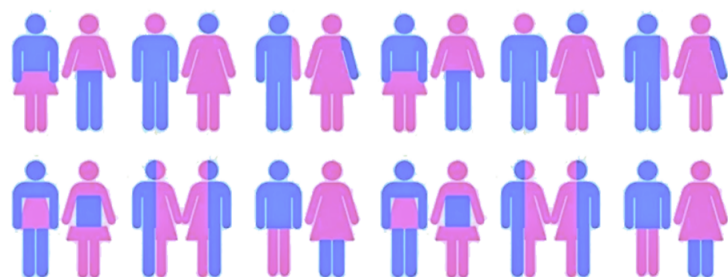
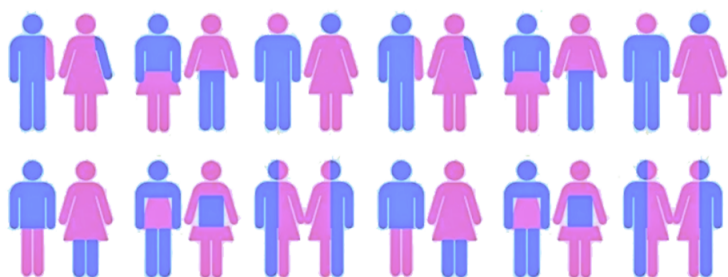
essa palavra, sendo geralmente empregada para uma fala em algum evento, como, por exemplo, em formaturas. Desse modo, o discurso é analisado e interpretado levando-se em consideração sua relação histórico-social e ideológica. Sabe-se que este é produzido por um tipo de sujeito que predomina no social, em sua coletividade.

Busca-se entender: Como o discurso se formou e quais foram as condições de produção? A ideologia presente tem alguma resposta social e histórica? E quanto ao sujeito discursivo, como ele foi constituído e por qual motivo ele mantém esse discurso? Questões como estas são abordadas, pois, para a AD, as condições sociais, históricas e ideológicas são associadas ao discurso e fazem-se importantes para a interpretação e análise. Assim, pode-se concluir que:

o sujeito e a situação que tinham sido postos fora da análise linguística, contam fundamentalmente para a análise de discurso. Mas este sujeito e essa situação contam na medida em que são redefinidos discursivamente como partes das condições de produção do discurso. Daí dizermos que na análise de discurso não podemos deixar de relacionar o discurso com suas condições de produção, sua exterioridade (ORLANDI, 2006, p. 15).

A partir disso, pode-se estabelecer o conceito de sentido para a AD, compreendendo que este é efeitos de sentidos entre os emissores, isto é, uma palavra pode apresentar várias interpretações frente aos sujeitos que a empregam, pois o contexto socioideológico e cultural será responsável pela formação de seu sentido. Como elucida Fernandes (2008, p. 14), “Esses sentidos, e não o significado da palavra apenas, são produzidos em decorrência da ideologia dos sujeitos em questão, da forma como compreendem a realidade política e social na qual estamos inseridos”.

Portanto, pode-se afirmar que, na AD, os sentidos serão variantes e não definitivos, diferentes dos quais encontramos em dicionários. Assim, para a AD, os efeitos de sentidos são produzidos pelos aparelhos ideológicos,





associando os sujeitos em interlocução, já que o sentido pode mudar dependendo do sujeito que o emprega:

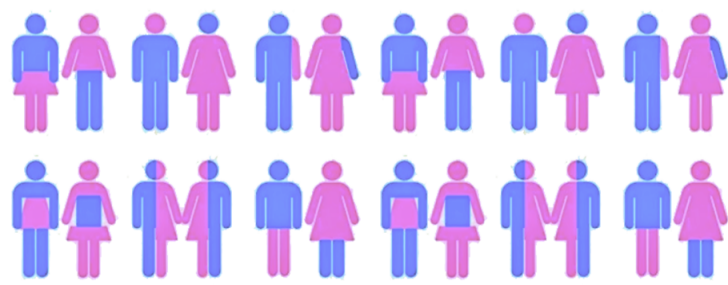
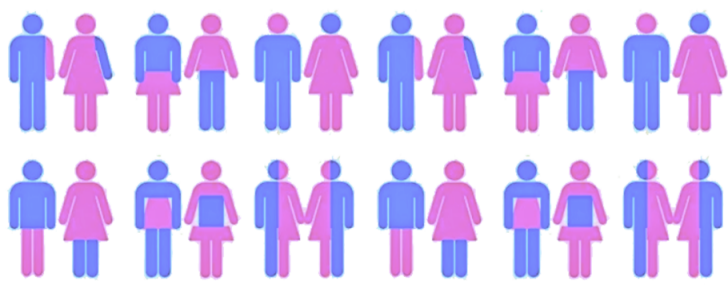
O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” [...] mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas, colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (PECHÊUX, 1997, p. 190).

Para se entender a concepção de sujeito discursivo para a AD, precisa-se ter em mente que não se trata de um ser individualizado, mas sim coletivo, por ser caracterizado como um ser social, presente em um espaço coletivo. Desse modo, o sujeito apresenta uma voz coletiva, correspondente ao contexto histórico, socioideológico e cultural em que o discurso é formulado. Como ressalta Fernandes (2008, p. 24),

o sujeito, mais especificamente o sujeito discursivo, deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em sua individualidade, em um “eu” individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro.

A definição de memória discursiva e interdiscurso se relacionam, pois a memória discursiva será caracterizada quando esta se diferencia de uma memória simples de algo que aconteceu em nossa vida. É uma memória que está apoiada no contexto histórico, social e ideológico, na formação discursiva do sujeito. Dessa forma, os enunciados apresentam memória discursiva, sendo esta conceituada como:

espaço da memória como condição de funcionamento discursivo constitui um corpo sócio-histórico-cultural. Os discursos exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos. [...] Trata-se de acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, e de uma interdiscursividade, refletindo materialidades que intervêm na sua construção (FERNANDES, 2008, p. 42).



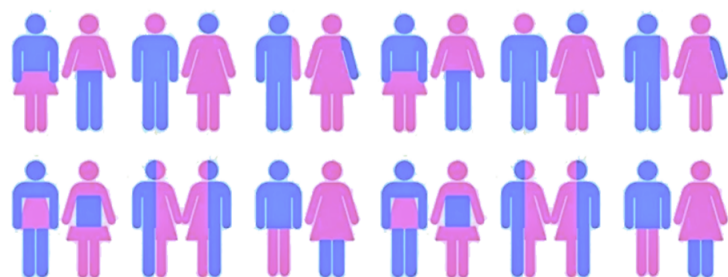
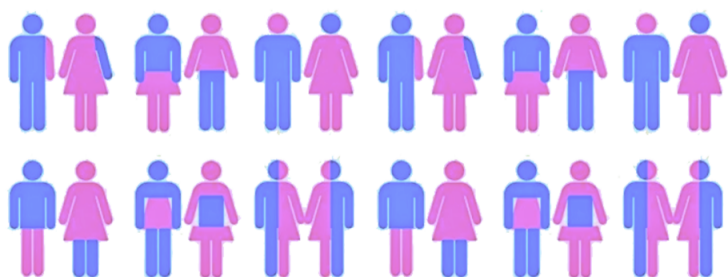


A questão de interdiscurso pode ser especificada como a presença de discursos diferentes, em tempos históricos que variam, mas que se correlacionam. Por esse motivo a memória discursiva se relaciona com a interdiscursividade, pois, para Orlandi (2006, p. 21), “Trata-se do que chamamos saber discursivo. É o já dito que constitui todo dizer”.

A Análise de Discurso e sua aplicação na rede de ensino

A partir dos anos 80, ocorre uma mudança sobre a concepção de língua em nosso país, na área pedagógica, com a Linguística. Desse modo, revelando-se importante para os estudos linguísticos e abrindo debates a respeito de sua relevância no ensino. Com a diferença entre Linguística e o ensino da gramática tradicional, quando a Linguística relaciona a historicidade e a sociedade para seu entendimento, evidenciando a importância de sua aplicação na rede de ensino. Após as mudanças ocorridas acerca do ensino de língua em nosso país, surgiram questões sobre o discurso, como: Quem é o sujeito? Como ele surgiu? Perguntas que demandaram o surgimento de uma disciplina que se ocupa de responder essas questões. Nasceu, então, a Análise de Discurso. Os seus conceitos permitem que haja a aplicação, em sala de aula, para os alunos, em um tipo de estudo mais complexo e reflexivo, indo mais além do que geralmente era ensinado, apenas com a gramática normativa, podendo, assim, levar os estudantes a refletirem sobre os efeitos de sentidos realizados no meio social e histórico. Como elucidada Gregolin (2007, p. 75-76),

Significa inserir no ensino a reflexão sobre a produção e a circulação de sentidos produzidos por meio dos sujeitos sociais na história [...] o ensino da língua de uma perspectiva discursiva pode levar o aluno à reflexão sobre a ordem da língua, sobre seu funcionamento na sociedade. [...] a abordagem do discurso é uma excelente arma para a formação do espírito e cidadania.



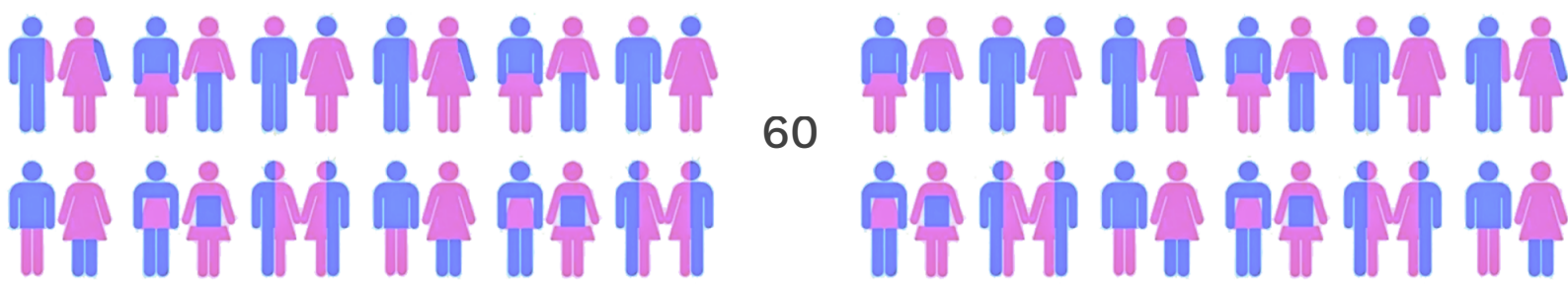


A formação do professor faz total diferença no modo de ensino que será abordado, pois a aplicação da disciplina AD na sala de aula permite ao aluno a reflexão acerca das relações de historicidade, sobre a cultura e a sociedade, onde os discursos são produzidos.

Análise de *corpus*

Para a produção das análises, fez-se necessária a escolha de enunciados retirados da rede social *Twitter*, que foram escolhidos baseados nas relações que estes apresentam de efeitos de sentidos, interdiscursividade, ideologia, sujeito e memória discursiva. Seguem alguns enunciados selecionados:

- 1) “7 anos, quadra da escola, 4 meninos me suspendem e tentam tirar minhas roupas. Gritei igual louca e eles fugiram. #PrimeiroAssedio”
- 2) “Tinha uns 8 anos e esperava minha mãe nas compras. Dois rapazes passaram por trás, pegaram na minha bunda e saíram rindo. #PrimeiroAssedio”
- 3) “Passei por um bar e mexeram comigo, saí gritando assustada, quando cheguei em casa apanhei do meu pai por conta do escândalo. #PrimeiroAssedio”
- 4) “Ônibus cheio, eu sentada no colo da minha mãe (cega). Homem abre o zíper da calça e me mostra o genital. Eu tinha 8 anos. #Primeiroassedio”
- 5) “#PrimeiroAssedio tinha 12 anos e tava andando na rua e um coroa passou por mim e sussurrou “gostosa”. EU N TINHA NEM PEITO AINDA.”
- 6) “@ThinkOlga qdo tinha 13 anos, um senhorzinho simpático que conheci no ônibus me perguntou se eu queria ver o pênis dele em troca de um sorvete.”





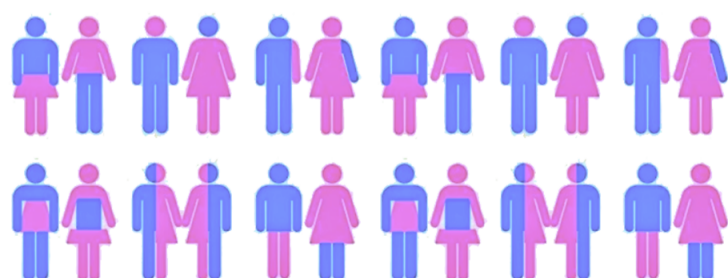
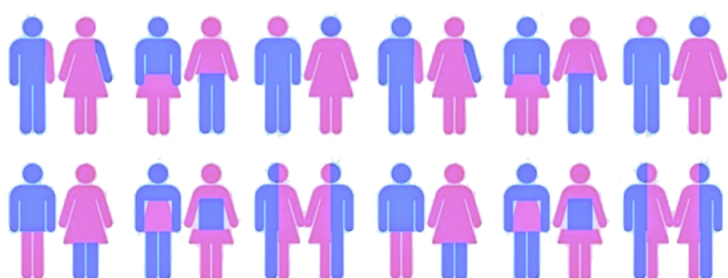
- 7) “13 anos. Andando na rua pra ir no supermercado. Ouvi de um senhor que eu já tinha peitos lindos. #PrimeiroAssedio”
- 8) “13 anos, apê na praia com avós, sou acordada no meio da noite por amigo da família, ele estava bêbado e pelado. #PrimeiroAssedio”
- 9) “#PrimeiroAssedio 6 anos, o novo marido da minha bisavó me levou para o quarto, tirou o órgão sexual para fora e queria que eu pegasse.”

A seguir são realizadas algumas análises com base nos enunciados coletados:

Em todos os enunciados coletados, observa-se a presença de dois sujeitos discursivos ideológicos: o sujeito discursivo feminino, caracterizado por todas essas mulheres que se pronunciaram sobre o primeiro assédio sofrido ainda na infância/adolescência e o sujeito discursivo machista, que apresenta uma ideologia machista e que ocasionou a fala de todas essas mulheres. No comentário (1), foi observado que o sujeito feminino que se pronuncia sofre aos 7 anos de idade o primeiro assédio com a ideologia machista presente na sociedade, quando percebe-se nas atitudes de quatro meninos os discursos machistas que são levados e passados de geração em geração.

Em (2), é observado que não existe um lugar específico para o assédio ocorrer, que a ideologia machista enxerga e trata o assunto como algo normal e engraçado “[...] pegaram na minha bunda e saíram rindo”. No enunciado (3), é observável a relação de memória discursiva e interdiscursividade, quando se empregou a palavra “escândalo” constatando os discursos que se repetem, nos quais o sujeito discursivo machista carrega a ideologia de que a mulher é escandalosa “[...] saí gritando assustada”; a vítima relata que apanhou do pai por causa do escândalo.

No comentário (4), é visto que o sujeito machista comete o assédio sem se importar com as pessoas ao redor e principalmente pelo fato da mãe



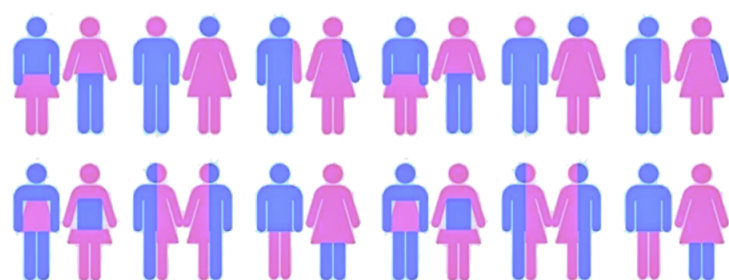
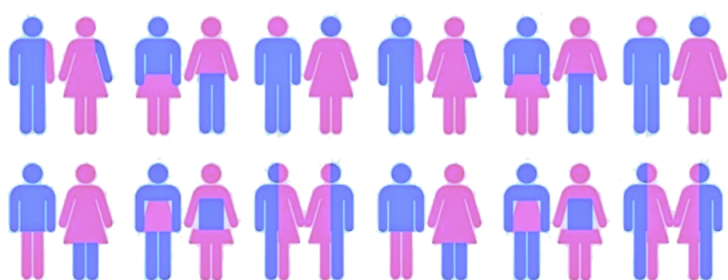


da vítima ser cega. Nos enunciados de número (5), (6) e (7), é mostrada a erotização precoce da menina perante a sociedade, vista como um objeto sexual pelas práticas cometidas pelos sujeitos machistas e, em todos eles, o assédio é cometido por pessoas mais velhas, assumindo atitudes de pedófilos. Em (8) e (9), os enunciados têm em comum o fato que o sujeito machista que comete o abuso é uma pessoa conhecida e próxima, alguém muito próximo à família ou parente. Nos casos presentes nos enunciados, essas pessoas são “o amigo da família” e o “novo marido da minha bisavó”.

Conclusão

Seguindo os métodos de pesquisa propostos pela disciplina Análise de Discurso de linha francesa e empregando seus conceitos, tornou-se possível a realização da análise baseada nos enunciados escolhidos e retirados da rede social *Twitter* com a utilização da *hashtag* #PrimeiroAssedio. Primeiramente, foi possível observar a presença de dois sujeitos discursivos ideológicos, o sujeito discursivo feminino, que anuncia o ato ocorrido e que sofreu o abuso ainda na infância ou adolescência e o sujeito discursivo machista, que comete o abuso e que causa o pronunciamento das vítimas.

Quanto ao discurso machista, ele é realizado por certos sujeitos, baseados em relações de memória discursiva e interdiscursividade que representam a ideologia machista em nossa sociedade, que é repassada por gerações por meio de discursos e práticas que, lamentavelmente, são considerados como algo engraçado e normal pelas pessoas que se apropriam desse discurso. Desta maneira, todos os comentários possuem uma relação de interdiscursividade, quando nas falas das mulheres verifica-se que as práticas de abuso foram cometidas por crianças, adolescentes, adultos e idosos, ou seja, em todas as faixas etárias. Além de que os abusos sexuais são cometidos contra as mulheres de todas as idades e que o abusador, em grande parte dos casos, é um homem integrante da família ou conhecido.





A erotização precoce da menina é um discurso machista presente em nossa sociedade, observado nas práticas que os sujeitos assumem, quando a menina é encarada como um objeto sexual. Desse modo, a ideologia machista está presente. Em vista disso, percebe-se a importância das redes sociais, quando utilizadas para o bem social. E sobre o aspecto pedagógico, traz-se o tema para as escolas, aplicando-se na sala de aula para os alunos, possibilitando, dessa forma, a informação e a reflexão acerca do assunto. Assim, ajudando na luta contra a violência sofrida pelas mulheres. A campanha que obteve uma enorme quantidade de mulheres que se identificaram e relataram para o mundo o primeiro assédio sofrido teve grande importância por trazer informação e reflexão para a sociedade sobre o tema, demonstrando que o feminismo é necessário.

Referências

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

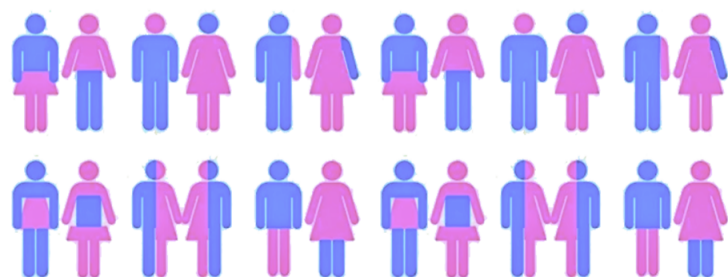
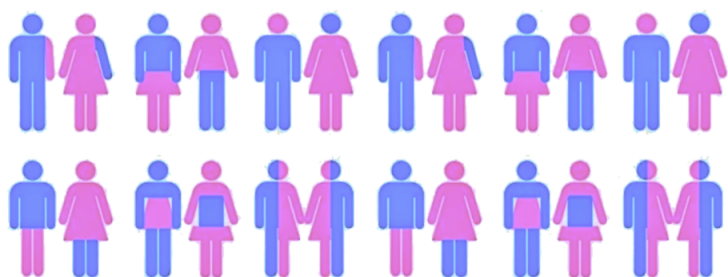
FERNANDES, Cleudemar. *Análise de discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Claraluz, 2008.

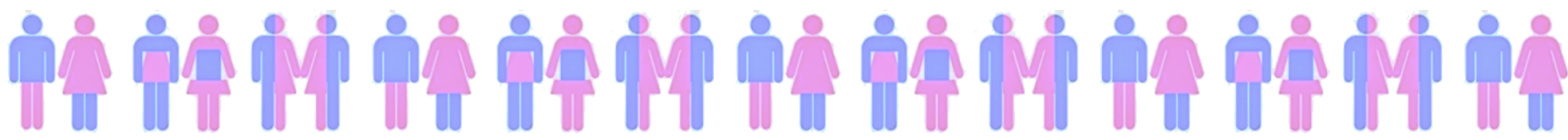
GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, Carlos Alberto et al. *A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 51-77.

_____. Análise de discurso. In: _____. LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-31.

HASHTAG Transformação: 82 mil *tweets* sobre o #PrimeiroAssedio. *ThinkOlga*, 26 out. 2015. Disponível em: <<http://thinkolga.com/2015/10/26/hashtag-transformacao-82-mil-tweets-sobre-o-primeiroassedio/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: EDUNICAMP, 1997.





MINORIAS NAS MÍDIAS SOCIAIS: REFLEXÕES SOB A ÓTICA PECHEUTIANA

Amanda Soares Mantovani¹

Maximiano Antonio Pereira²

Raquel Costa Guimarães Nascimento³

Eriplane Rodrigues Ribeiro⁴

Introdução

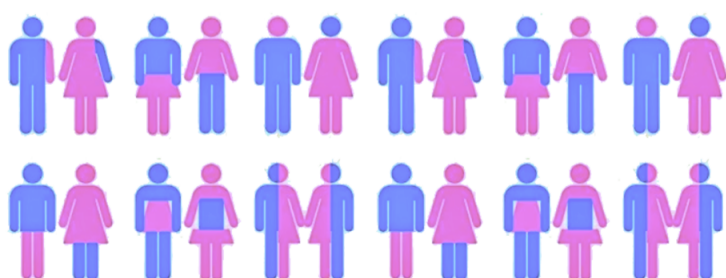
Este trabalho, intitulado *Minorias nas mídias sociais: reflexões sob a ótica pecheutiana*, tem, dentre outros, o intuito de apresentar os principais conceitos teóricos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, evidenciando os seguintes conceitos: condições de produção, sujeito, sentido e interdiscursividade, família parafrástica e formação ideológica. Além disso, visa apresentar uma síntese dos estudos dos autores supramencionados desenvolvidos como atividades de iniciação científica. Para isso, será exibido o que cada um desenvolveu em seu projeto, explanando acerca dos conceitos descritos acima e, conseqüentemente, evidenciando o quanto são recorrentes enunciados que expressam juízos de valores nas diversas mídias sociais, principalmente no *Facebook*, de modo que seja repassada para ouvintes e leitores a necessidade de leituras críticas em diversas instâncias, inclusive na *Web*, de modo a contribuir teoricamente e analiticamente para a explicitação das características dos mais recorrentes discursos disponíveis nos *corpus* que cada pesquisador analisou. As três pesquisas já descritas, e que serão apresentadas no desenvolvimento, são de cunho analítico-descritivo, sendo que duas delas possuem como *corpus* de análise comentários de leitores produzidos a partir de *posts* publicados no *Facebook*. Já na terceira, foram selecionados para análise alguns *memes*.

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da UFG/RC (UFCAT – em transição).

2 Mestrando no PPGEL da UFG/RC (UFCAT – em transição).

3 Mestranda no PPGEL da UFG/RC (UFCAT – em transição).

4 Professora orientadora, UAELL/UFG/RC. Coordenadora do projeto de pesquisa “*Da margem ao centro: discursos sobre as minorias nas mídias sociais*”. eriplane@bol.com.br

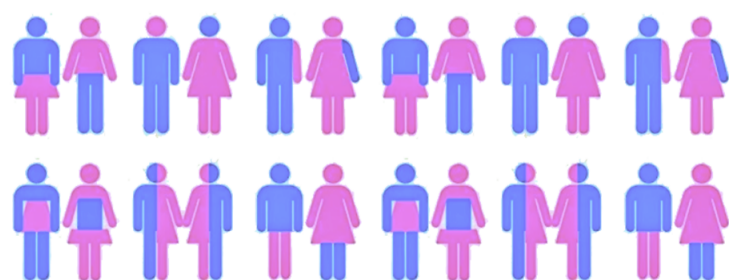
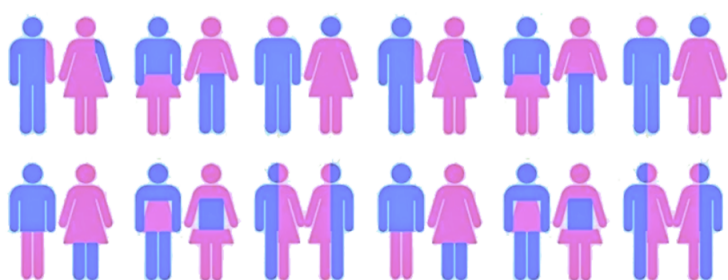




A primeira pesquisa apresentada, *Mulher, negra e famosa: uma análise do discurso racista em comentários publicados no Facebook*, proporcionou discussões a respeito dos comentários com juízos de valor negativos acerca de uma foto publicada no perfil pessoal da atriz Tais Araújo no dia 01 de novembro de 2015 e de uma foto da jornalista Maria Júlia Coutinho publicada na página oficial do *Jornal Nacional* no dia 03 de julho de 2015. Por assim ser, buscando analisar as sequências discursivas, pôde-se observar que o discurso racista e o discurso machista em enunciados proferidos por estes sujeitos, a um só tempo, parecem pretender prejudicar a imagem das famosas tanto por serem negras quanto por serem mulheres.

Adiante, em outra seção, é retratada a pesquisa *Sexo, sexualidade e gênero na nova escola/Nova Escola: dos discursos e efeitos de sentido produzidos em comentários de leitores*, na qual se objetivou apresentar, por meio do conceito pecheutiano de efeitos de sentido, discursos recorrentes quanto ao caso de Romeo Clarke, garoto do Reino Unido que foi impossibilitado de participar de atividades escolares comumente realizadas por outros alunos, por sua maneira singular de se vestir: como uma princesa. De modo que, através deste ocorrido, surgiram inúmeros comentários no *Facebook* de sujeitos discursivos que se posicionaram contrários ou favoráveis à postura adotada pela escola quanto à marginalização do menino. Pensar os discursos, relacionando-os com o conceito já mencionado, possibilitou ao pesquisador refletir sobre a docência diante das questões inerentes a gênero e sexualidade no âmbito escolar.

A terceira pesquisa, *Humor 'nego' nas redes sociais: dos efeitos de sentido produzidos pelos memes 'nego isso nego aquilo'*, buscou observar criticamente um conjunto de *memes* compostos exclusivamente por imagens de negros e frases sarcásticas em que o termo “nego” exerce o papel de sujeito. Por exemplo: “nego não vale nada”; “nego perdeu a noção do perigo”. As publicações causaram debates quanto à presença ou não de racismo nestas postagens. Defensores de que os *memes* eram neutros argumentaram que a palavra “nego” é usada



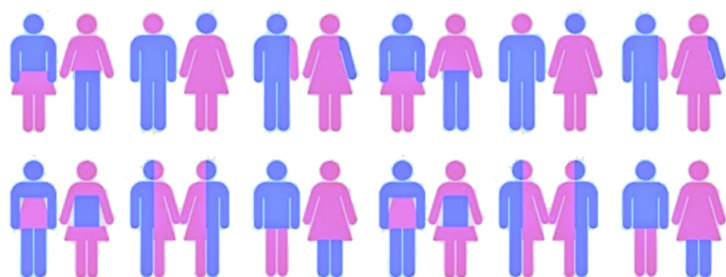
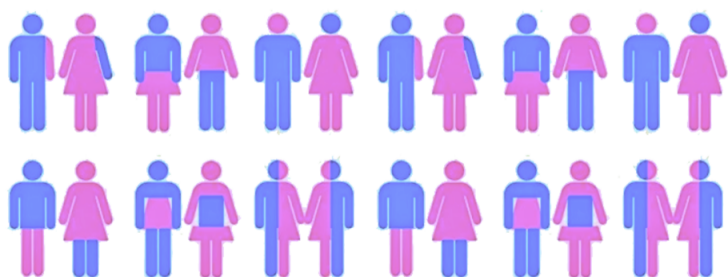


hoje para se referir a qualquer pessoa. Então, as perguntas feitas durante o trabalho foram: qual o limite do humor? O termo “nego” é racista? Os *memes* nego são racistas? Para responder a esses questionamentos, percorremos os estudos da AD dando enfoque a questões históricas e ideológicas.

Para todas as três pesquisas mencionadas, a AD se torna uma importante ferramenta para as análises, pois oferece subsídios para o estudo detalhado de sequências discursivas, seu processo de construção, sua circulação em dada época e contexto social por um determinado sujeito discursivo que enuncia. Dessa forma, objetiva-se, especificamente, demonstrar de maneira prática como reconhecer os discursos com juízos de valor predominantemente negativos que dizem respeito às minorias nas mídias sociais, de modo que se possa refletir acerca do posicionamento social e ideológico dos sujeitos discursivos em questão. Em particular, pretende-se contribuir teoricamente e analiticamente para a explicitação das características do discurso preconceituoso e discriminatório contra mulheres, negros e homossexuais, possibilitando, por meio dos resultados obtidos, uma reflexão melhor fundamentada acerca dos temas, embasada nos conceitos desenvolvidos pela AD, os quais viabilizam interpretações que consideram os embates e propõem leituras e análises das posições ideológicas e das relações de poder expressas nas relações sociais, logo em qualquer discurso, inclusive nos compartilhados *online*.

A Análise do Discurso e sua epistemologia

Antes de apresentar um breve estudo dos conceitos basilares da Análise do Discurso de linha francesa, necessário se faz ressaltar como a referida disciplina desenvolveu-se. Teve seu início nos anos 60, na França, por questionamentos e assuntos relacionados à luta de classes, e como precursores o filósofo Michel Pêcheux, envolto por questões marxistas, da psicanálise e da epistemologia, e o linguista e lexicólogo Jean Dubois. Mesmo



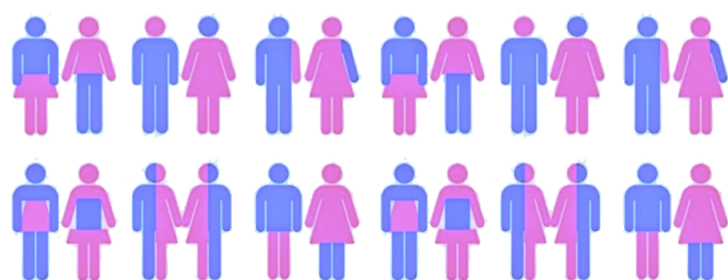
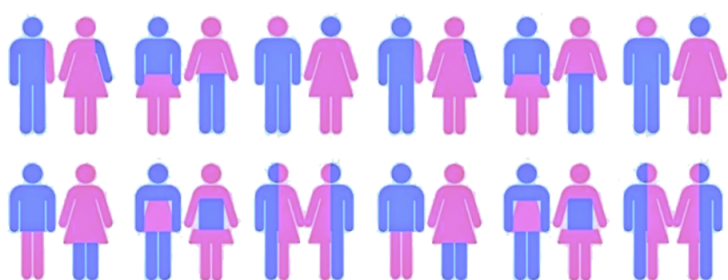


com propósitos distintos, estes, em comum, tinham preocupações quanto ao espaço marxista e político e compartilhavam convicções sobre história, luta de classes e movimento social (MUSSALIM, 2004). Inicialmente, o trabalho proposto por ambos foi analisar o contexto político e os meios que estavam associados fortemente às influências linguísticas neste contexto.

Pêcheux, mais adiante, critica o projeto estruturalista de Ferdinand de Saussure, uma vez que considera relevantes as relações que a exterioridade da língua mantém com a produção linguística, indo, então, de embate ao sistema fechado e binário saussureano. Assim, “a instituição da AD, para Pêcheux, exige uma ruptura epistemológica, que coloca o estudo do discurso num outro terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito” (MUSSALIM, 2004, p. 105). Mas, para que surgesse a disciplina de Análise do Discurso que se conhece atualmente, ela passou por três fases distintas: na primeira, conhecida como Análise automática do discurso, propunha-se a “exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural”, a segunda caracteriza-se pela “justaposição dos processos discursivos à tematização de seu entrelaçamento desigual” e, por fim, a AD-3, em que se dá “a desconstrução das maquinarias discursivas” (PÊCHEUX, 1990, p. 307-311).

Feito este breve histórico sobre o surgimento da AD, conceitos importantes para a realização da análise de uma dada sequência discursiva, conforme a AD, se fazem necessários e são de suma importância para a constituição da disciplina, sendo eles: discurso, sujeito, condições de produção, efeitos de sentido, interdiscurso e a noção de famílias parafrásticas. Logo, para a realização do trabalho proposto, realizar-se-á uma explanação acerca destes, os quais também embasam as análises das sequências/enunciados que constituem os *corpora* dos planos de trabalho já descritos, uma vez que os mesmos norteiam os objetivos deste trabalho.

Em primeiro plano, o conceito de discurso para a AD é tido como a materialidade da língua, produzida socialmente sob certas circunstâncias,





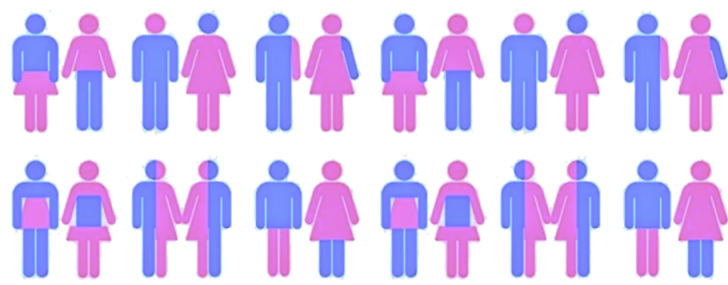
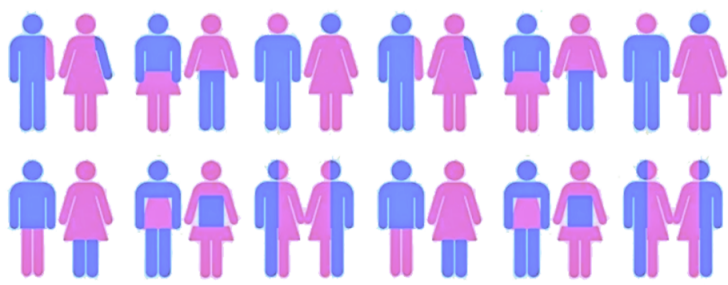
sociais, ideológicas e históricas. Para compreender o discurso como sendo a parte ideológica da língua, é necessário levar em conta o contexto histórico-social e sua relação com discursos já ditos, o que tornará mais fácil a compreensão do que se alcança quando se reflete acerca do interdiscurso e dos efeitos de sentido instaurados no discurso por meio da análise. Sobre o discurso, Orlandi (2012, p. 153) elucida:

O discurso é o lugar que podemos observar a articulação ente língua e ideologia. Discursivamente, consideramos que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua. Por isto, ao observarmos como a língua produz sentidos temos acessos ao modo como a ideologia está presente na constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Por sua vez, o sujeito, para a AD, não é tomado como um ser individual, definido por sua singularidade; também não é absoluto, fechado em si mesmo, completo. É, pelo contrário, condicionado, “interpelado em sujeito pela ideologia” (ORLANDI, 2015, p. 44), contraditório, heterogêneo e opaco. O sujeito não forma um todo, ele está em constante formação e em constante transição, deslocando-se de uma posição para outra dentro das formações discursivas. O sujeito não é central no que se refere ao sentido daquilo que diz. Diferente da pragmática, que busca nele a origem do sentido, a AD percebe o sujeito como efeito do discurso, determinado por algo que lhe é exterior, que está além de seu controle e de sua consciência.

Ele, então, não é senhor de si mesmo, mas “por definir-se através da palavra do Outro, nada mais é que um significante do Outro” (MUSSALIM, 2004, p. 109). Sendo assim, apesar de acreditar ser a origem do discurso, o sujeito não é a fonte do sentido do seu próprio dizer. Mussalim (2004, p. 110) esclarece que:

O sujeito não poderia ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico





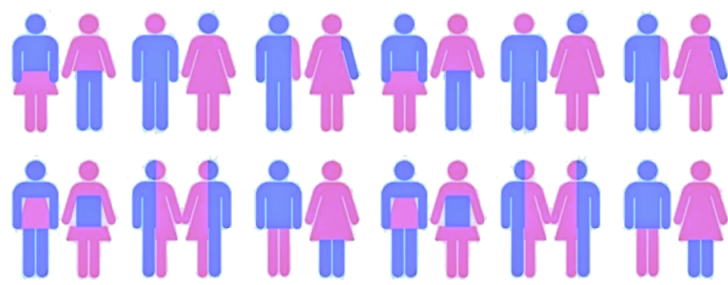
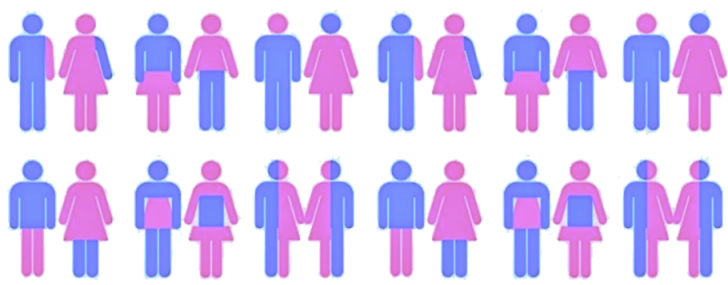
que lhe permite determinadas inserções e não outras. Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso, [...] a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa.

Sabendo disso, ao observar determinado discurso, o analista não leva em consideração a intencionalidade do autor, já que este não domina o que diz, tampouco os efeitos daquilo que enuncia. Para que um texto produza sentido, faz-se necessário, também, preencher certos requisitos, a fim de se chegar a uma possibilidade de interpretação. Esses requisitos podem ser definidos como condições de produção, as quais permitem responder algumas questões, que seriam: o que se diz, porque se diz, para quem se diz, onde e quando se diz.

Para Orlandi (2015), as condições de produção incluem o sujeito, a situação e a memória. As circunstâncias da enunciação compreendem o sentido estrito ou imediato e todo o contexto histórico, social e ideológico que cercar o discurso engloba o sentido amplo.

Orlandi (2006) salienta que ainda fazem parte da constituição das condições de produção as chamadas relações de força. Segundo as relações de força, o lugar social do qual se fala marca o discurso com a força da locução que esse lugar apresenta. Assim, importa se se fala do lugar de presidente, ou de professor, ou de pai, ou filho etc. Cada um desses lugares tem sua força na relação de interlocução e isto se representa nas posições-sujeito. Por isso, essas posições não são neutras e estão carregadas do poder que as constitui em suas relações de força (ORLANDI, 2006).

Percebe-se, dado a isso, que as relações hierárquicas são capazes de influenciar o modo como os discursos são proferidos e acolhidos, além de atribuir-lhes mais ou menos autoridade de acordo com quem fala e de onde fala. Outro elemento basilar da AD é o conceito de efeito de sentido, que não trata exclusivamente do sentido único que cada palavra carregaria consigo, mas toda sua relação com outras que se assemelham em uma relação





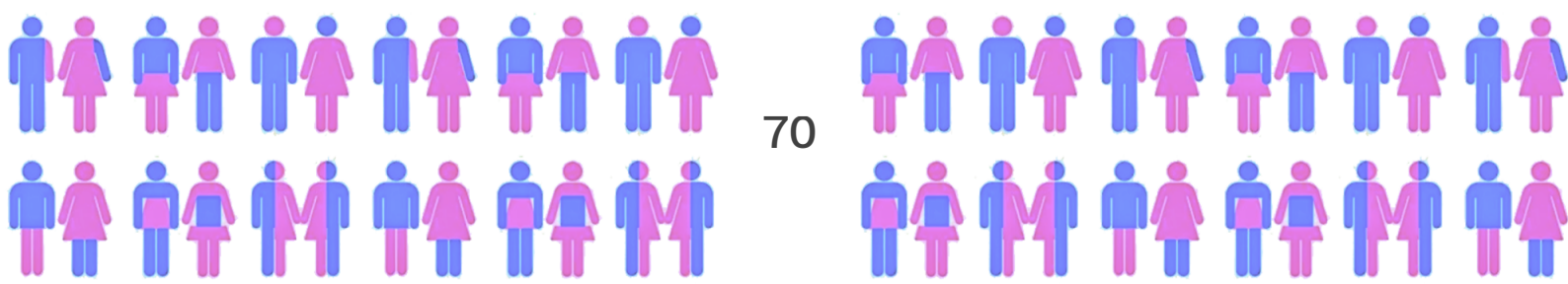
conotativa (metafórica), por meio de uma comparação analítica, em que o analista procurará relações antagônicas, ou não.

Deste modo, o sentido não se instaura isoladamente, mas sempre se dá quando se pensa a relação dos interlocutores com as condições de produção. Esclarecendo esse posicionamento, Possenti (2004, p. 372) diz que “o (efeito de) sentido nunca é o sentido de uma palavra, mas de uma família de palavras que estão em relação metafórica (ou: o sentido de uma palavra é um conjunto de outras palavras que mantém com ela uma certa relação)”.

Enquanto o (efeito de) sentido, como exposto por Possenti (2004), compreende o sentido na interação entre interlocutores, o interdiscurso trata basicamente da relação que um discurso tem com o outro, sendo ele do passado, ou não, isto é, discursos entrecruzados durante o momento da enunciação. Por exemplo, um discurso sempre trará em si outros discursos que constituirão sua materialidade quanto a sua formação, ou seja, é a construção do que se diz com a rememoração de outros dizeres. Tanto na produção oral ou escrita, é a retomada de algo que já foi assimilado, isto é, há a construção e o embasamento do que se diz com base no que anteriormente foi estudado, ouvido, vivenciado etc.

Dentro de um discurso, para exemplificar, pode haver a presença de enunciados que remetam à religião, ao machismo, à política etc. É importante ressaltar que, embora um discurso seja dependente de outro, essa associação pode se dar de maneira mais ou menos evidente, por isso é importante considerar os efeitos de sentido que propiciaram compreender aquilo que se encontra num certo discurso. Vale ainda considerar que:

O interdiscurso determina a formação discursiva. E o próprio da formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido, a objetividade material contraditória do interdiscurso que a determina. Essa objetividade material contraditória reside no fato de que algo fala sempre antes em outro lugar e independentemente. O interdiscurso é irrepresentável. Ele é constituído de todo dizer já dito. Ele é o saber, a memória discursiva (ORLANDI, 2006, p. 18).





Ambos os conceitos propiciam uma análise bem fundamentada, porque abarcam tanto a noção de sujeito (interlocutores) quanto a de condições de produção ou, como descrito acima, a relação entre discurso e contexto histórico-social. É válido ressaltar que, mais adiante, a partir dos efeitos de sentido, há o aparecimento de outro conceito que norteará as análises do *corpus* de uma das pesquisas presente no desenvolver deste trabalho, sendo a noção de famílias parafrásticas, uma vez que expressões linguísticas são escolhidas inconscientemente por seus sujeitos discursivos e constituem dadas sequências enunciativas.

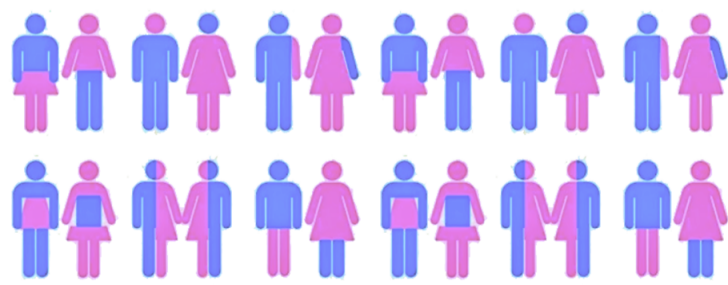
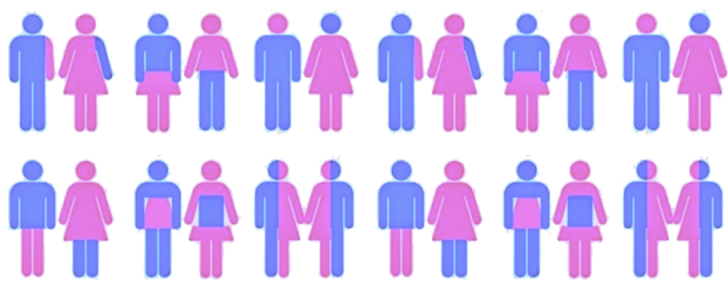
Esse conceito diz respeito ao fato de que, numa certa formação discursiva, palavras e/ou expressões tornam-se sinonímias uma das outras, mesmo que não tenham a mesma utilização de seu significado literal. Sobre este conceito, Pêcheux e Fuchs (1975, p. 167) esclarecem:

Queremos dizer que, para nós, a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar a 'matriz do sentido'. Isto equivale a dizer que é a partir da relação no interior desta família que constitui o efeito de sentido.

Explicitados alguns dos principais conceitos desenvolvidos pela AD de linha francesa, nas seções que seguem são resenhadas pesquisas realizadas como trabalhos de Iniciação Científica vinculados ao projeto de pesquisa *Da margem ao centro: discursos sobre as minorias nas mídias sociais*, cujas análises de *corpus* em tais conceitos são fundamentadas.

Dos discursos produzidos nas mídias sociais sobre as minorias

Com o desenvolvimento tecnológico e a agilidade presente no contexto midiático, a *Web* ganhou força no âmbito social e particular e, nela, estão disseminadas informações públicas e pessoais, com uma grande possibilidade de exposição, em que a ideia de liberdade de expressão sem





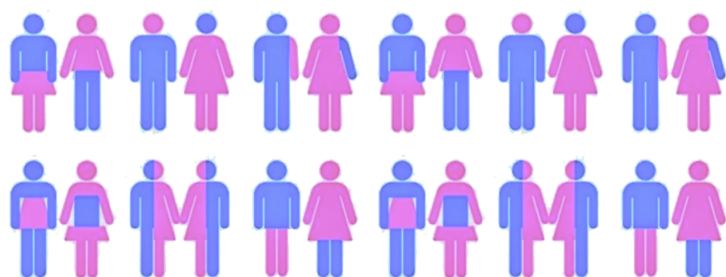
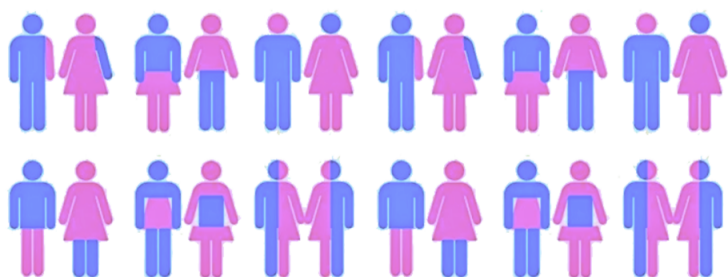
punição perante a lei prevalece. É importante ressaltar a grande importância que a *internet* possui, visto que facilitou e modificou os meios de comunicação, aumentando as possibilidades de contato pessoal e de troca de informações, com precisão e rapidez.

Entretanto, com a rápida circulação de assuntos presentes nas diversas plataformas sociais, como *Facebook*, *Twitter*, *Whatsapp* e *Instagram*, autorias vão-se perdendo conforme são compartilhados os textos, recortes são feitos em textos, polêmicas são mais facilmente geradas e a liberdade de expressão passa a ser vista como ilimitada e sem punição legislativa; dessa forma, a *internet* é vista e utilizada como um espaço sem lei ou monitoramento. Acerca disso, Chartier (2012 *apud* Maingueneau, 2015, p. 163) aponta que:

os discursos não estão mais inscritos em objetos que permitem classificá-los, hierarquizá-los e reconhecê-los em sua identidade própria. O mundo digital é um mundo de fragmentos descontextualizados, justapostos, indefinidamente recomponíveis, sem que haja necessária ou desejável a compreensão da relação que os inscreve na obra da qual são extraídos.

Com base no que foi até então trabalhado, compreender a noção de mídia social e a circulação de todos os discursos que se instauram nela se faz necessário, para entender o propósito desta pesquisa e sua relevância social, para refletir, com base na AD, sobre os discursos contrários aos sujeitos que ocupam lugar de margem (homossexuais, mulheres e negros). Portanto, vinculado ao projeto de pesquisa *Da margem ao centro: discursos sobre as minorias nas mídias sociais*, coordenado pela Professora Doutora Erislane Rodrigues Ribeiro, três pesquisas que se inserem nessa temática foram desenvolvidas, objetivando, por meio da AD, demonstrar a presença de discursos preconceituosos em publicações *online*, especialmente no *Facebook*, como são produzidos, e por quais outros discursos estes estão perpassados.

Desse modo, parte-se, então, para a apresentação das referidas pesquisas desenvolvidas pelos alunos da Unidade Acadêmica Especial de



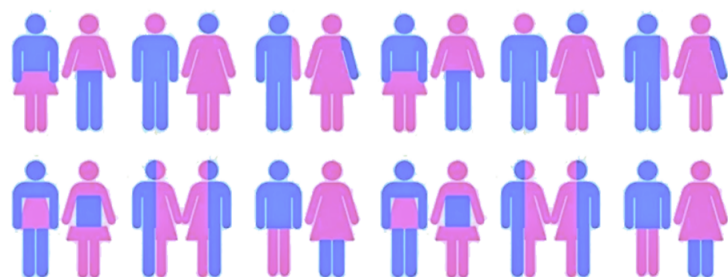
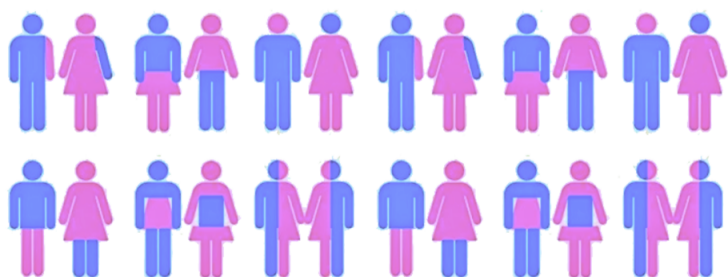


Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, sendo elas: *Mulher, negra e famosa: uma análise do discurso racista em posts publicados no Facebook*, desenvolvida por Amanda Soares Mantovani (Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica Voluntária – PIVIC); *Sexo, sexualidade e gênero na nova escola/Nova Escola: dos discursos e efeitos de sentido produzidos em comentários de leitores*, produzida por Maximiano Antonio Pereira (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-Programa de Licenciatura – PIBIC-PROLICEN); *Humor ‘nego’ nas redes sociais: dos efeitos de sentido produzidos pelos memes ‘nego isso nego aquilo’*, produzida por Raquel Costa Guimarães Nascimento (PIBIC).

Mulher negra e famosa: uma análise do discurso racista em comentários publicados no Facebook

Este trabalho teve como objetivo realizar uma análise discursiva de comentários depreciativos em relação às mulheres negras e famosas Maria Júlia Coutinho e Taís Araújo, as quais foram vítimas de preconceito racial e de gênero em páginas do *Facebook* no ano de 2015. Após ser observado o cenário histórico e o contexto social em que os comentários foram produzidos, foi selecionado um conjunto maior de comentários e, posteriormente, um micro *corpus* constituído por comentários que visavam atacar essas mulheres, seja por suas características físicas, por suas posições sociais ou por suas profissões de destaque na emissora Rede Globo.

Fundamentada nos princípios da AD de linha francesa, esta pesquisa se apoia, principalmente, nos estudos de Pêcheux (1990), Mussalim (2004), Possenti (2004), Maingueneau (2015) e Orlandi (2006). É de teor analítico-descritivo interpretativista, uma vez que, após a seleção destes comentários por critérios baseados na AD, foi feita a descrição dos enunciados presentes, com posterior análise das sequências discursivas, por meio da interpretação, já que conta com o viés ideológico da pesquisadora. Dessa forma, nas sequências



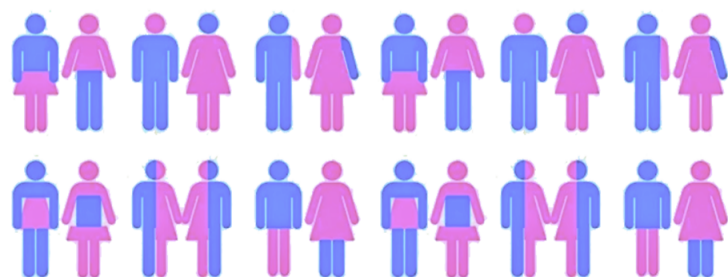
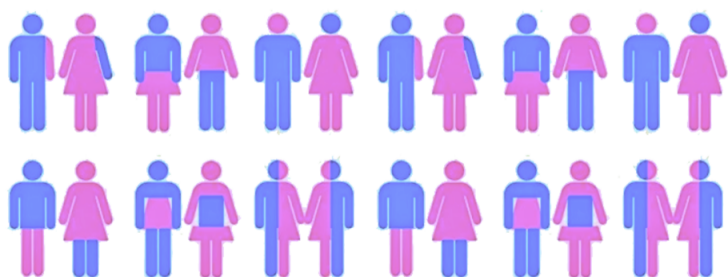


discursivas selecionadas, foram analisados, com maior ênfase, os efeitos de sentido que permeiam o *corpus*, organizado em famílias parafrásticas, nas quais podem ser observados os posicionamentos ideológicos dos sujeitos discursivos ao fazerem o uso de determinado vocábulo.

No quadro a seguir, são elencados, na primeira coluna, alguns exemplos de vocábulos e expressões presentes no *corpus*, seguidos, na segunda coluna, de uma breve análise relativa a questões discursivas que podem ser observadas.

Palavras e expressões:	Análise
Senzala Zoológico	Ambientes inapropriados; Retomada de fator histórico que caracteriza a era da escravidão; Menção a ambiente utilizado para a vivência de <u>animais selvagens (incluindo os macacos)</u> ;
Cotas	Emprego de discurso satírico sobre as ações afirmativas (cotas); Posição ideológica de desprezo pelo sistema e pela competência das mulheres negras que exercem suas <u>profissões na emissora Rede Globo</u> ;
Cabelo de parafuso enferrujado Cabelo de esfregão Lavar louça com esse cabelo	Posição ideológica de repúdio às características físicas que dão identidade a determinada raça; Interdiscursividade; <u>Relação com o trabalho servil</u> ;
Luto Preta Macaca	Remetem a aspectos históricos, sociais e ideológicos; Histórico repleto de ações machistas, de uma era escravista, marcada pela supremacia branca, além da tradicional representação do luto pelo uso de roupas na cor preta.

Além de outros conceitos fundamentais, como: condições de produção, sujeito, discurso e interdiscurso, que também foram de extrema relevância para esta pesquisa, é válido ressaltar que os efeitos de sentido identificados fazem referência a discursos já conhecidos e até mesmo tradicionais no Brasil, como aqueles relacionados ao machismo, ao patriarcado e ao racismo. Baseados também em pesquisas desenvolvidas por Belchior (2014) e Dick (2008), foi possível analisar a relação constante do racismo com suas fontes históricas, presentes desde a teoria do evolucionismo, a era escravista até





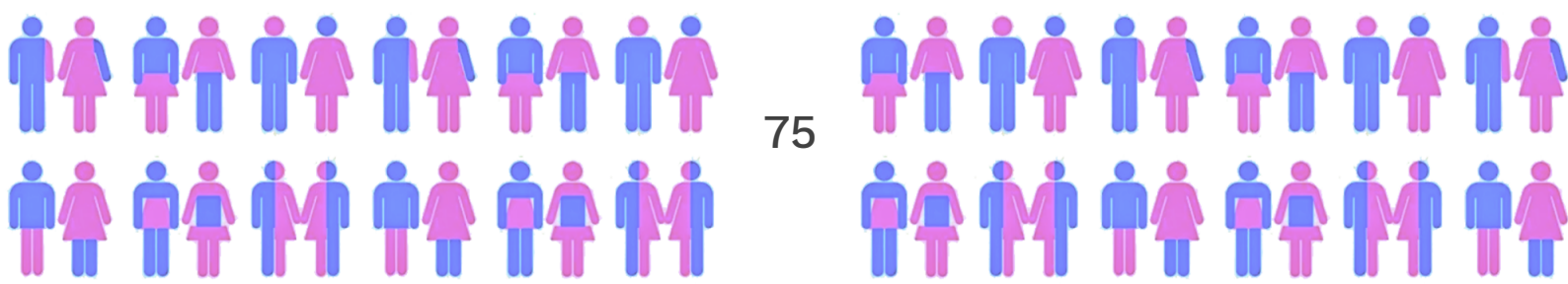
ao racismo atual; além disso, é possível explicitar uma possível causa para o grande número de casos relacionados ao racismo contra a mulher terem tido repercussão em 2015: a intensa luta feminista em prol da liberdade da mulher, de todas as raças, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, para que possa ocupar todo e qualquer lugar na sociedade e ter reconhecimento em razão disso.

Sexo, sexualidade e gênero na nova escola/Nova Escola: dos discursos e efeitos de sentido produzidos em comentários de leitores

Como parte do desenvolvimento deste artigo, será aqui apresentado o trabalho de título acima, desenvolvido no âmbito do Edital PROLICEN 2016-2017 da Universidade Federal de Goiás, que objetivou analisar, embasando-se na AD de linha francesa, os comentários de leitores da revista *Nova Escola* em sua página no *Facebook*, que publicou como capa de edição 279, de fevereiro de 2015, a seguinte reportagem: “Vamos falar sobre ele? Como lidar com um aluno que se veste assim?”. A revista apresentou, como destaque da edição, uma matéria sobre Romeo Clarke, um garoto de 05 anos de idade, do Reino Unido e que adotava, conforme os padrões de sua escola, uma maneira peculiar de se vestir, como uma princesa.

Romeo Clarke foi marginalizado pela sua escola, que impossibilitou que ele pudesse estar presente em atividades comuns aos demais alunos que compunham o círculo social estudantil do garoto. Isto porque a escola considerou inapropriada a característica adversa no modo de se vestir do aluno. A história de Romeo repercutiu no *Facebook*, sendo que no Brasil, com a publicação da matéria pela *Nova Escola*, acirrou-se o debate *online*, o que fez ser o propósito desta pesquisa pensar o posicionamento das escolas quanto às questões de gênero, sexualidade e sexo quando relacionadas aos alunos, assim como ao próprio ensino.

Como dito anteriormente, pensar o papel dos centros de ensino diante dos posicionamentos ideológicos dos alunos, assim como o ensino, quando o

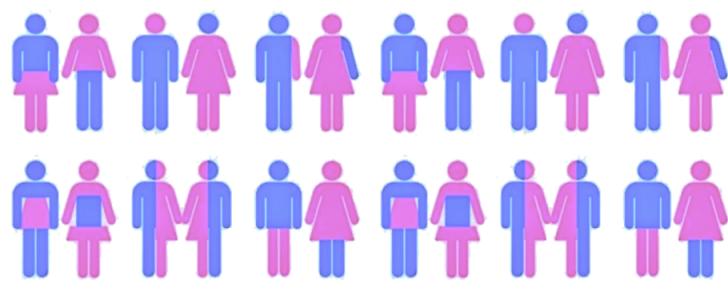
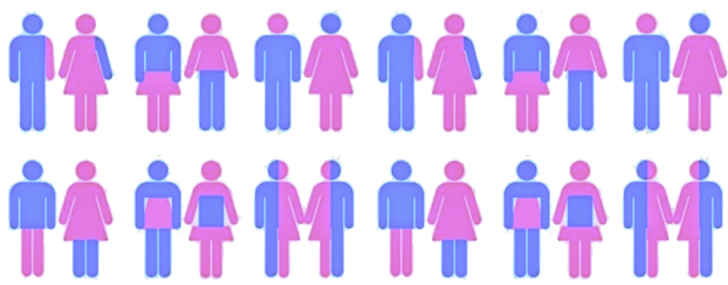




tema é gênero e diversidade, foi o que fomentou trabalhar, com base na AD, os comentários de leitores publicados, para assim apresentar quais efeitos de sentido e discursos eram recorrentes nas relações de um comentário com o outro. Esta pesquisa é teórica e analítica. É teórica, porque foi desenvolvida com base em conceitos da AD de linha francesa, dentre os quais se destacam: discurso, interdiscurso, condições de produção, efeitos de sentido e sujeito, abordados por pesquisadores que, no Brasil, se dedicam a estudar o discurso na perspectiva desenvolvida por Pêcheux. A pesquisa é também analítica, visto que, através de alguns conceitos teóricos, é realizada a análise de efeitos de sentido e discursos recorrentes nos comentários coletados para serem o *corpus*.

Referente ao *corpus*, inicialmente, foi realizada uma coleta, na página do *Facebook* da revista *Nova Escola* na *internet*, dos comentários referentes à matéria mencionada que debatem o papel da escola com relação aos temas referenciais a sexo, sexualidade e gênero. Todo esse conjunto de comentários constituiu o macro *corpus* da pesquisa. Dele, foram selecionados, com base no que se propôs, aqueles que, de fato, seriam analisados e que formam o micro *corpus* do estudo. Para a análise dos comentários de leitores, foi realizada a descrição e a reflexão com base no conceito efeitos de sentido e sujeito discursivo.

Para começar as análises com base nos conceitos teóricos descritos acima, partiu-se do *corpus* constituído de catorze (14) comentários selecionados na página da revista *Nova Escola* no *Facebook*. Inicialmente são analisados conforme as ideologias dos sujeitos discursivos, a saber, os favoráveis e os não favoráveis à postura da escola perante o caso de Romeo Clarke e de sua família. Desta forma, pode-se pensar a história e a língua como constituintes do sujeito, que é submetido a produções discursivas, assim sendo, é possível refletir sobre as condições de produção que possibilitaram a produção dos comentários em questão.



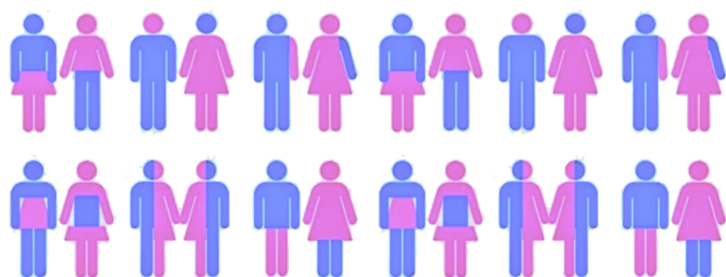
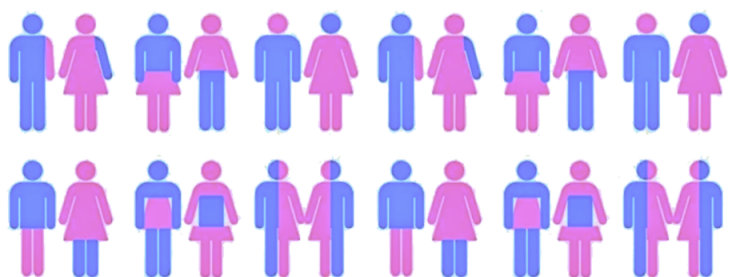


Ele [sujeito] é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2005, p. 50).

Quanto aos comentários já de-superficializados, no grupo A, estão presentes sequências discursivas e/ou palavras-chave que apresentam posicionamentos favoráveis a Romeo e à revista e, no grupo B, as que apresentaram juízos de valor contrários à revista *Nova Escola* e ao Romeo Clarke.

Grupo A	Grupo B
A.1. Parabéns; debate	B.1. Ditadura gay
A.2. Ótima	B.2. Não impor valores
A.3. Parabéns; iniciativa; diversidade	B.3. E se achar que é o Batman?
A.4. Gênero; barreira; Meu lema é: tudo pela criança, para que ela se torne um adulto digno, sociável e seguro de si	B.4. Agenda gay; ideologia suja
A.5. Parabéns; amando essa edição; fim do preconceito, criminalização; homofobia	B.5. E se a criança quiser ser o superman?
A.6. Defensor, liberdades, parabéns	B.6. Trágico isso
A.7. Ousadia, coragem, batendo palma	B.7. Comportamento ideológico fraco e destruidor de valores

Através das análises dos comentários coletados, na página da revista *Nova Escola* no *Facebook*, referentes à polêmica quanto ao caso de Romeo e à publicação da capa da revista sobre o tema, pode-se concluir que o lugar ideológico assumido por certos sujeitos do grupo B fazem-nos produzir sentidos que remetem a um posicionamento ideológico conservador e extremamente heteronormativo quanto às questões de gênero e diversidade. Embasando-se nos estudos de Pêcheux (1997) e de seus seguidores, é possível apreender como as relações sociais e as condições de produção envolvem os





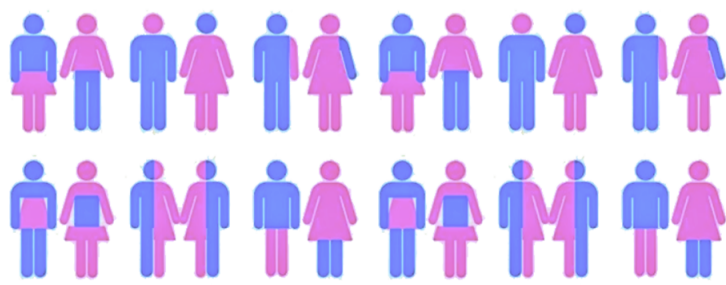
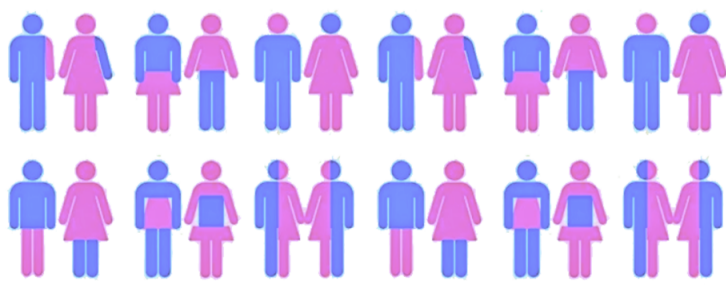
sujeitos, influenciando tanto os discursos do grupo A quanto do grupo B, de modo que tanto os efeitos de sentido quanto o posicionamento ideológico do sujeito discursivo possam ser, de maneira efetiva, compreendidos.

Humor ‘nego’ nas redes sociais: dos efeitos de sentido produzidos pelos memes “nego isso nego aquilo”

Esta pesquisa toma como *corpus* um conjunto de *memes* que foi disseminado através das mídias sociais a partir de 2015. Em sua construção, esses *memes* apresentam uma imagem de uma ou mais pessoas negras, além de agregarem uma frase de cunho sarcástico em que o termo “nego” funciona como sujeito. Por causa disso, passaram a ser conhecidos como *memes* “nego isso, nego aquilo” e foram destaques em algumas mídias, onde foi questionado se tais publicações eram racistas ou se eram apenas humor. A fim de se conceber respostas a esses questionamentos de modo fidedigno, o estudo foi alicerçado na AD de linha Francesa e foram utilizados textos de autores como Pêcheux (1997, 2009, 2011), Maingueneau (2015) Mussalim (2004), Orlandi (2006, 2015) e Possenti (2004).

Com base nos estudos desses autores, foram observados conceitos específicos, como: condições de produção, sujeito, sentido e interdiscurso, a partir dos quais o *corpus* foi analisado. Sobre as condições de produção, pode-se dizer que se trata das circunstâncias que proporcionam o surgimento de um discurso, podendo figurar em sentido estrito e lato (ORLANDI, 2015); quanto ao sujeito, para a AD, não é ser empírico, mas é uma função sujeito, colocado nessa posição pela ideologia e pela língua, sem domínio daquilo que diz (POSSENTI, 2004); sobre o sentido, é importante destacar que não é dado, não é óbvio, mas desliza de uma formação discursiva para outra (PECHÊUX, 2011); quanto ao interdiscurso, é tudo que é falado antes, relacionando-se à memória discursiva (ORLANDI, 2006).

Com estes conceitos revisados, foi possível avaliar os *memes* na complexidade de sua elaboração, que são a junção da imagem e conteúdo





frasal. Uma das afirmações levantadas em favor dos *memes*, como conteúdo unicamente humorístico, foi alegar que a palavra “nego” é, hoje, usada como elemento de comunicação entre amigos e namorados, mas esse argumento é rapidamente refutado, quando o *corpus* é investigado e percebe-se que, nos *memes*, todas as imagens são de pessoas negras.

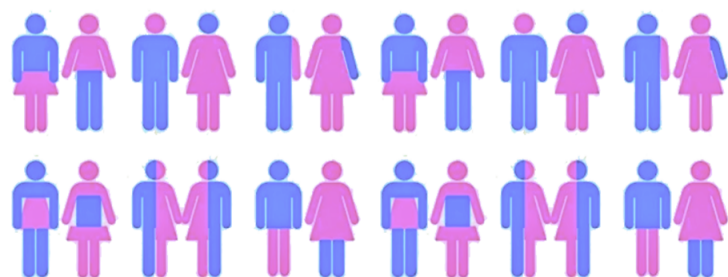
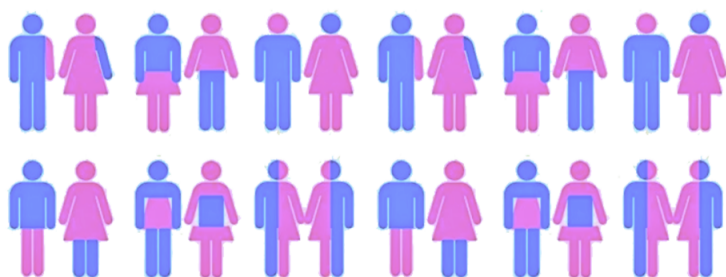
Essa exclusividade carrega um efeito de sentido, pois o conjunto de *memes* faz alusão a apenas um grupo de pessoas, as negras. É a elas que são dirigidas as afirmações de cada publicação. Os enunciados “nego não vale nada”, “nego é traíra”, entre outros analisados, completam o efeito de sentido degradante e desrespeitoso endereçado unicamente ao sujeito negro. Pôde-se observar que o conjunto de *memes* carrega um conteúdo racista, porém “suavizado” sob a forma de humor e brincadeira. Dessa forma, esse discurso preconceituoso passa, por vezes, despercebido, podendo ser disseminado como simples brincadeira inocente.



Fonte: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/humor-nego-viraliza-gera-debate-sobre-racismo-nas-redes-sociais-15678813>>.



Fonte: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/humor-nego-viraliza-gera-debate-sobre-racismo-nas-redes-sociais-15678813>>.



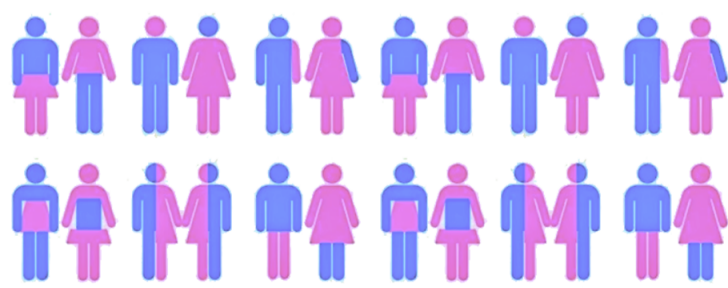
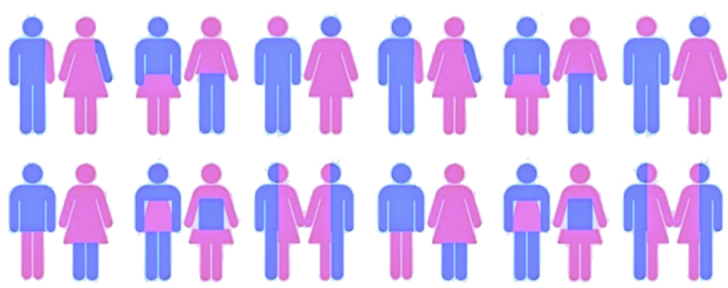


Conclusões

As mídias sociais configuram-se como um espaço propício para o surgimento e propagação de discursos de preconceito e de juízo de valores. Visto os casos descritos anteriormente, é possível perceber que os discursos de ódio circulam em variadas situações e por diversos motivos, geralmente, encobertos pela ilusão do anonimato. Estimulados pela possibilidade da exibição, dizeres são recuperados e efeitos de sentidos são construídos ao mesmo tempo em que se deslocam. A Análise do Discurso, dessa forma, é de suma importância para que uma análise detalhada dos discursos fomentados seja feita, pois a disciplina promove a possibilidade de avaliar as sequências enunciativas encontradas, desde suas condições de formulação, até o sujeito enunciador, onde está inserido e por quais outros discursos é constituído.

Restringindo-se ao caso dos discursos de ódio, por um lado não é apenas aquilo que é dito que causa mal-estar e estranhamento, mas tudo que sustenta esse discurso, que o atravessa e o constitui. Além disso, nota-se como o desprezo se mascara de humor, mas, ainda assim, são lembrados discursos com efeitos de sentido que inferiorizam os negros, retomando dois planos de trabalho anteriormente elucidados. Além de inúmeros ataques por questões tão discutidas atualmente, como sexualidade e gênero. Essas discussões em prol dos direitos de todos em ocupar qualquer ambiente social e em prol do respeito perante a sociedade por qualquer decisão tomada sobre si mesmo fizeram gerar discursos com juízos de valor negativos, intolerantes e opressores na mídia.

Logo, se ao falar, o sujeito se fala, se revela, e, se esse sujeito não fala suas palavras – palavras inéditas – mas as de outros, o que pode ser assinalado ao fim desse percurso é que estes discursos aqui ressaltados, nas pesquisas realizadas, revelam uma sociedade absorvida por uma ideologia intolerante; o que vem a contrapor ao discurso que anuncia que o Brasil é um país tolerante, em que todas as pessoas são tratadas igualmente. Nesse sentido, é importante





que haja discussões acerca de assuntos como estes em qualquer âmbito, seja ele acadêmico, midiático ou profissional, a fim de desconstruir paradigmas sedimentados e instaurados tradicionalmente da sociedade.

Referências

BELCHIOR, Douglas. Xingar de macaco: uma pequena história de uma ideia racista. *Cartacapital*, São Paulo, 29 abr. 2014. Disponível em: <<http://negrobelchior.cartacapital.com.br/xingar-de-macaco-uma-pequena-historia-de-uma-ideia-racista/>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

DIJK, Teun A. Van. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: _____ (Org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 73-117.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In:_____; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 100-142.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso. In:_____; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-31.

_____. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

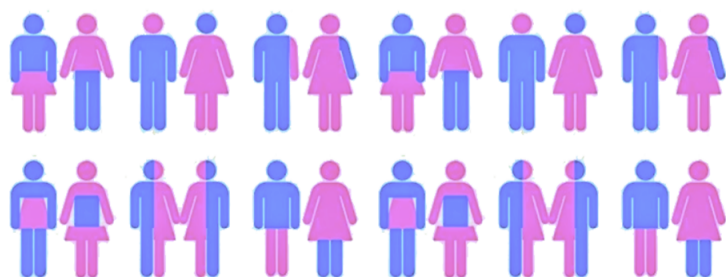
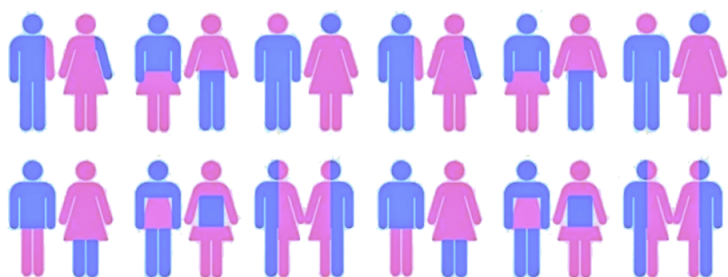
_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. *A análise do discurso: três épocas*. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. p. 307-315.

_____. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. Língua, linguagens, discurso. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTNI, Vanice (Orgs.). *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 63-75.

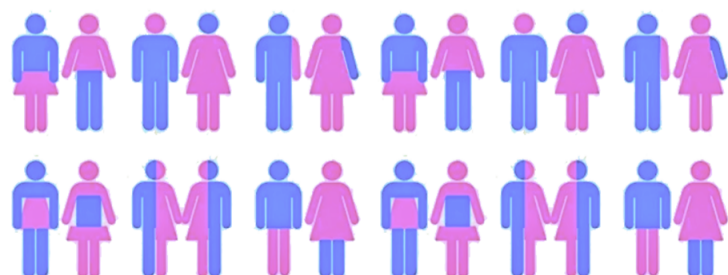
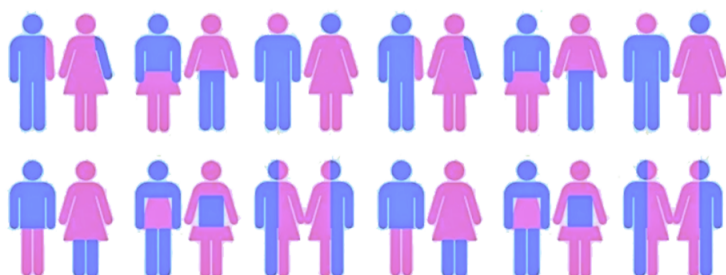




_____.; FUCHS, Catherine (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. p.163-252.

POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura: O que diz a análise do discurso? In:_____; MARINHO, Marildes (Orgs.). *Ler e navegar: espaços e percursos de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, Belo Horizonte: Ceale, 2001. p. 19-30.

_____. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 353-392.





DE ARIQUEMES-RO À SÃO PAULO: EFEITOS DA OFENSIVA ANTIGÊNERO NO COTIDIANO DAS ESCOLAS¹

Arthur Teixeira Goulart Carrijo²
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva³
Flavia do Bonsucesso Teixeira⁴

E que as crianças cantem livres sobre os muros
E ensinem sonho ao que não pode amar sem dor
E que o passado abra os presentes pro futuro
Que não dormiu e preparou o amanhecer...
(*Que As Crianças Cantem Livres*, Taiguara, 1973)

O objetivo desse texto é apresentar como a “ideologia de gênero” foi sendo revestida de discursos contra o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero na escola, provocando reações sobre materiais didáticos e, mais, posicionando o campo dos direitos humanos como atributo de uma política vinculada a um (indesejado) campo de esquerda e uma ameaça às famílias.

Em janeiro de 2017, o município de Ariquemes-RO destacou-se na mídia nacional ao anunciar a movimentação de seus vereadores no sentido de impedir a distribuição de alguns livros didáticos aos estudantes da rede pública⁵. Esse episódio resultou na determinação do chefe do executivo sobre a não distribuição do livro didático de Ciências (figura 2) por conter cenas que considerou inadequadas e que retratava a “ideologia de gênero”⁶.

A matéria veiculada reproduziu o Ofício 01/2017 da Câmara dos Vereadores, que solicitava a suspensão e o recolhimento dos livros didáticos do Ministério da Educação – MEC/2017 com conteúdo sobre “ideologia

1 As discussões aqui apresentadas incorporam reflexões realizadas para o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Ideologia de Gênero e Escola Sem Partido: das proposições legislativas aos desdobramentos nas políticas do livro e curriculares” e foram aprofundadas a partir dos debates nos grupos de pesquisa.

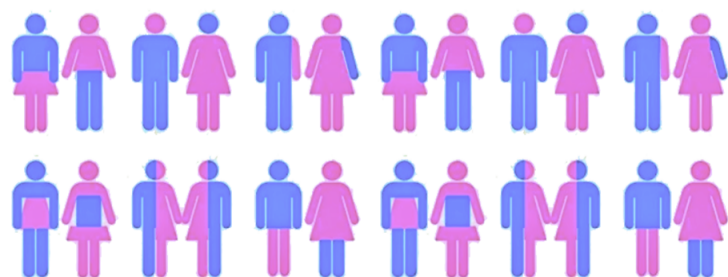
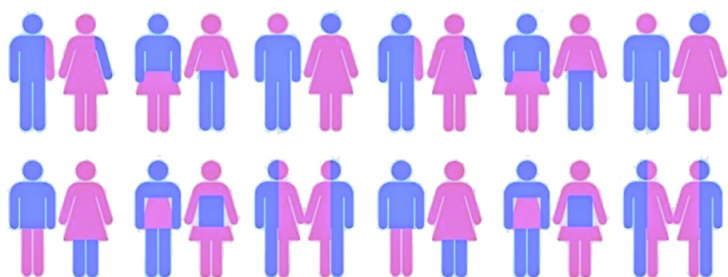
2 Bolsista PIBIC/FAPEMIG/UFU, Edital nº 02/2017.

3 Coordenadora do Projeto “Saberes Sobre Corpo, Gênero e Sexualidades em Manuais Escolares/Livros Didáticos de Biologia – Brasil/Portugal”, aprovado na CHAMADA CNPQ/MCTI Nº 01/2016.

4 Integrante do do Projeto “Saberes Sobre Corpo, Gênero e Sexualidades em Manuais Escolares/Livros Didáticos de Biologia – Brasil/Portugal”, aprovado na CHAMADA CNPQ/MCTI Nº 01/2016.

5 Disponível em: <<http://www.ariquemesagora.com.br/noticia/2017/01/03/vereadores-pedem-ao-prefeito-dr-thiago-flores-que-os-livros-do-mec-2017-com-ideologia-de-genero.html>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

6 Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/01/24/prefeito-decide-tirar-paginas-de-livros-que-falem-sobre-ideologia-de-genero.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2018.





de gênero”. Nele identificamos a justificativa para o pedido ancorada na aprovação do Plano Municipal de Ensino – PME (Lei Municipal 1947/2015)⁷.

Não acompanhamos o processo de tramitação do Projeto que resultou no PME aprovado em Ariquemes; no entanto, sua leitura indica uma transposição do texto aprovado na Câmara Federal. Não foi a aprovação do mesmo que chamou a atenção dos Deputados, mas a divulgação da proibição dos livros didáticos. Em 06 de março de 2017, o então Deputado Flavinho (PSB/SP) apresentou Requerimento – REQ 20/2017 para que fossem realizados seminários para debater o Projeto de Lei nº 7.180/2014 em quatro cidades, sendo que uma delas seria Ariquemes⁸.

Os documentos disponíveis não permitem identificar se tal seminário ocorreu, embora a proposição tenha sido aprovada na Comissão Especial em 07 de março de 2017. A ação do executivo foi objeto de disputa judicial e resultou na decisão proferida pelo Tribunal Regional Federal da 1ª Região – TRF1, que determinou que a Prefeitura de Ariquemes distribuísse os livros didáticos fornecidos pelo MEC às escolas do município, bem como se abstivesse de violar, destacar, suprimir, rasgar ou destruí-los⁹.

Reproduziremos, abaixo, algumas imagens divulgadas dos livros didáticos que foram classificadas pelo prefeito e vereadores de Ariquemes como “incentivo ao homossexualismo”, caracterizando o que nomearam por “ideologia de gênero”¹⁰. Nelas, a diversidade da configuração familiar com o reconhecimento de famílias compostas por casais homossexuais foi o objeto da disputa anunciada.

7 Disponível em: <<http://legislacao.ariquemes.ro.gov.br/legislations/192>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

8 Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2124537>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

9 Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informativos/edicoes-2017/Agosto/direitos-sexuais-e-reprodutivos-prefeitura-de-ariquemes-ro-deve-distribuir-imediatamente-livros-didaticos-fornecidos-pelo-mec-as-escolas-do-municipio/>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

10 Todas as imagens utilizadas aqui foram obtidas no seguinte endereço: <<http://onda.sulderondonia.com.br/noticia/rondonia/conheca-as-paginas-dos-livros-de-ariquemes-com-ideologia-de-genero,5278.html>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

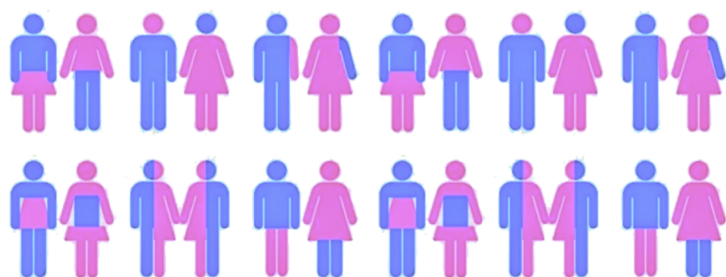
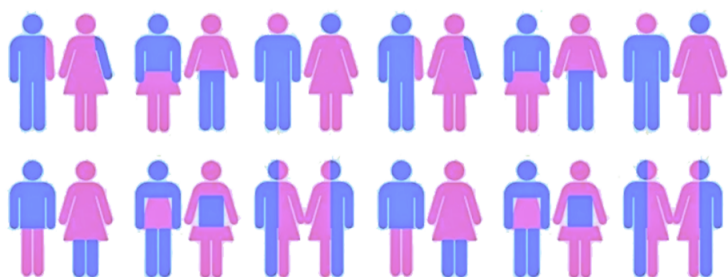


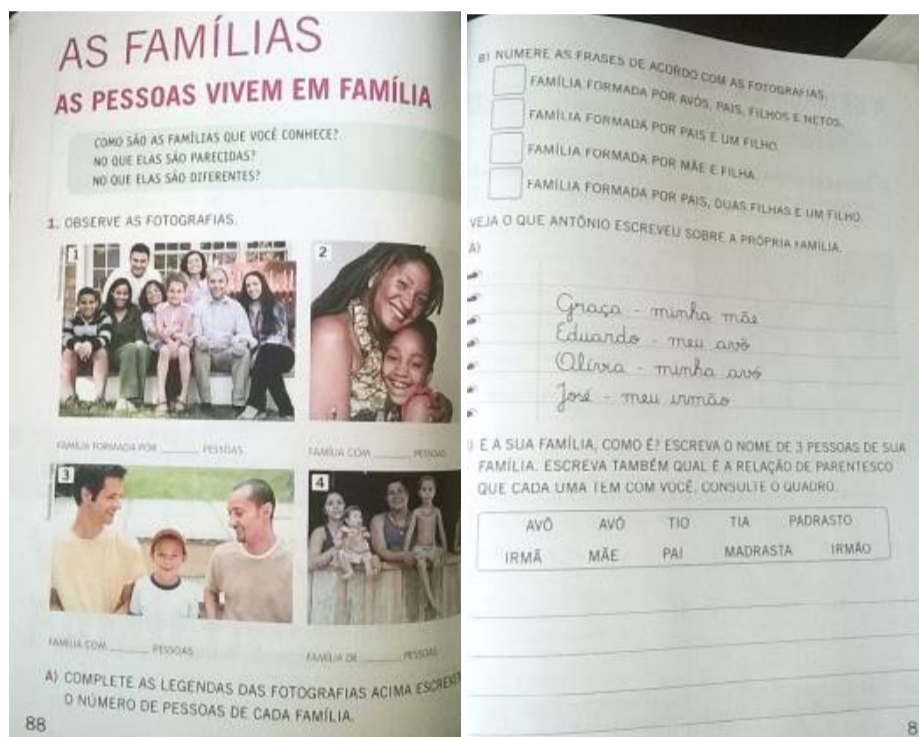


Figura 1: Livro de História do 2º ano do Ensino Fundamental.



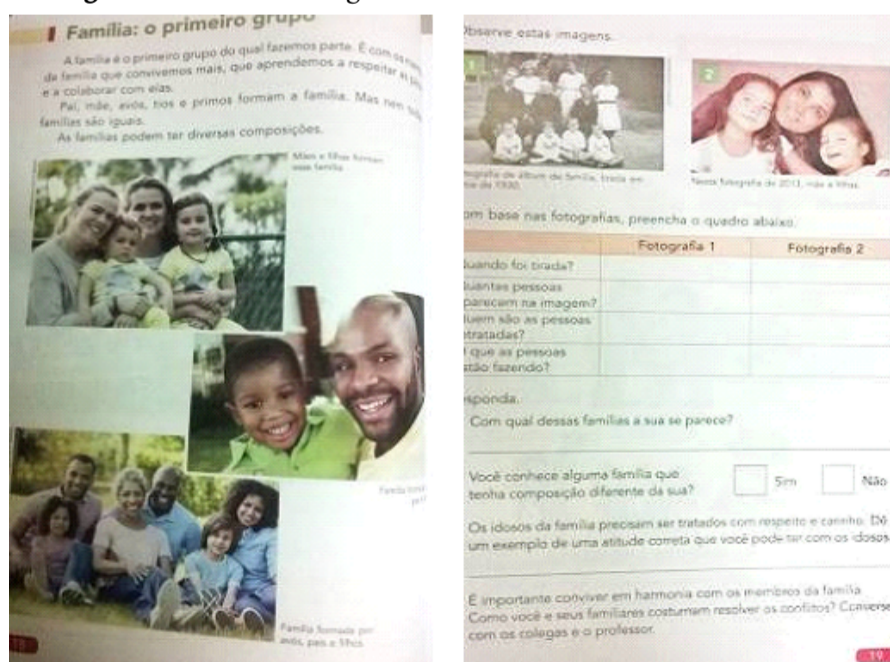
Fonte: <<http://ondasulderondonia.com.br>>

Figura 2: Livro de Ciências Humanas e da Natureza do 1º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: <<http://ondasulderondonia.com.br>>

Figura 3: Livro de Geografia do 2º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: <<http://ondasulderondonia.com.br>>

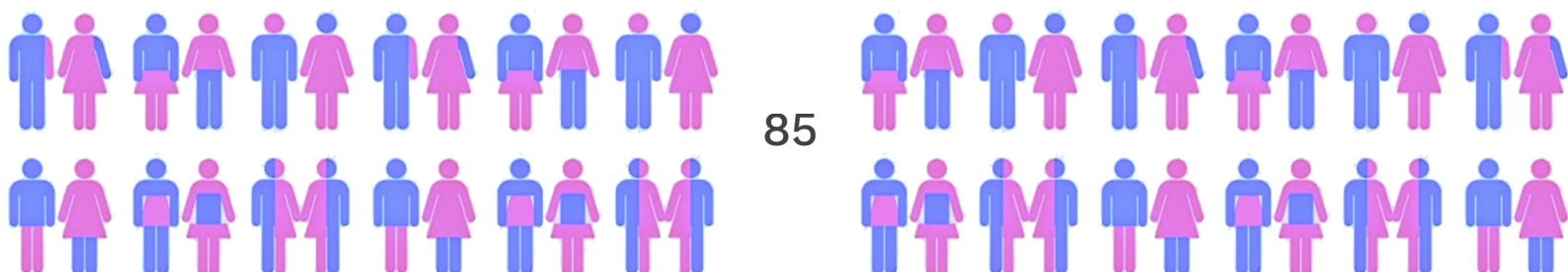
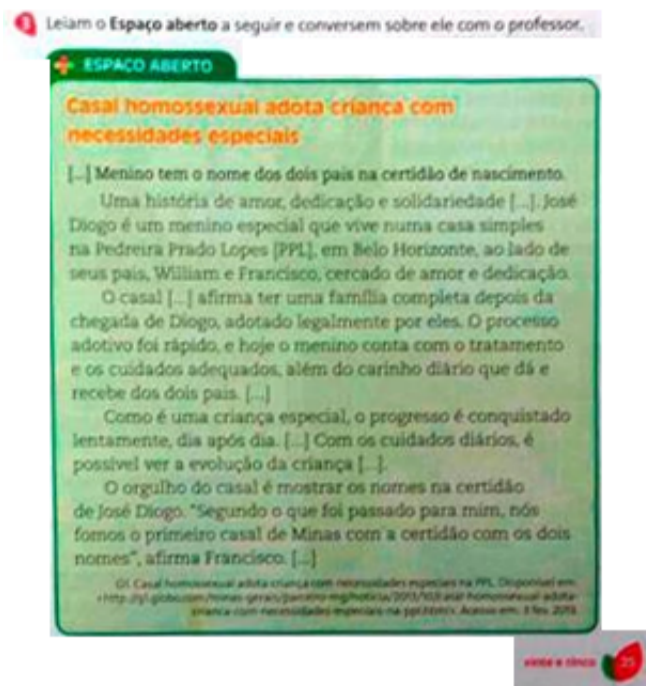




Figura 4: Livro de Geografia do 3º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: <<http://ondasulderondonia.com.br>>

Figura 5: Sem informação da disciplina e do ano escolar.



Fonte: <<http://ondasulderondonia.com.br>>

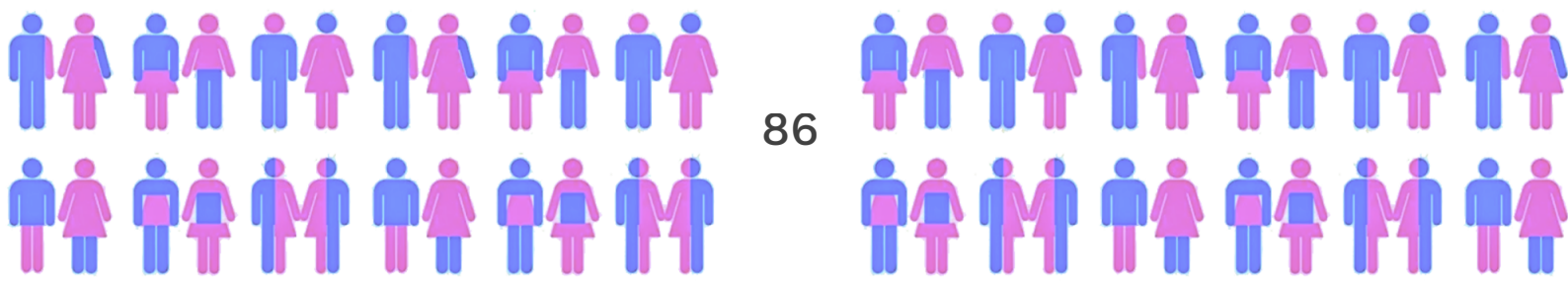


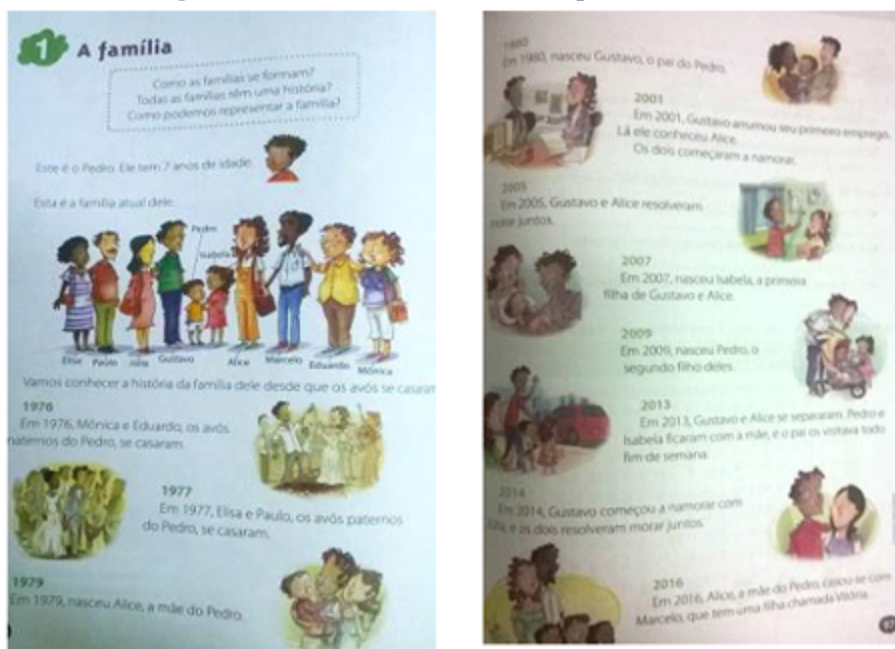


Figura 6: Sem informação da disciplina e do ano escolar.



Fonte: <<http://ondasulderondonia.com.br>>

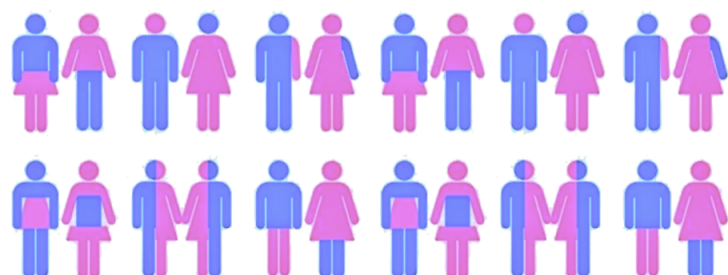
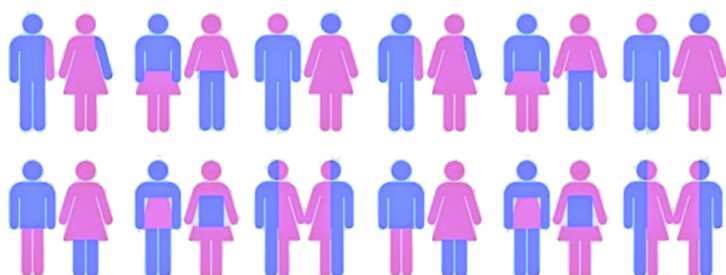
Figura 7: Sem informação da disciplina e do ano escolar.



Fonte: <<http://ondasulderondonia.com.br>>

A disputa pela distribuição ou não dos livros didáticos não parece ter retornado para o município de Ariquemes. No entanto, colabora para pensar que não se trata de uma questão sobre quais os saberes devem ser ensinados na escola, mas sim de que determinadas questões não podem ser legitimadas na escola.

Outras configurações familiares podem e existem no universo escolar; no entanto, elas não devem ser anunciadas, celebradas e tornadas inteligíveis.





Não foram as famílias recompostas na norma da heterossexualidade que desafiaram os legisladores e executivo do município de Ariquemes, e sim as famílias homossexuais.

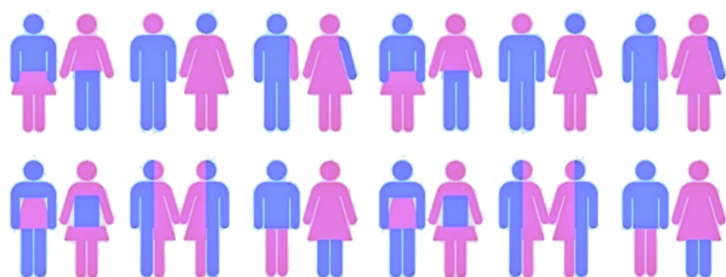
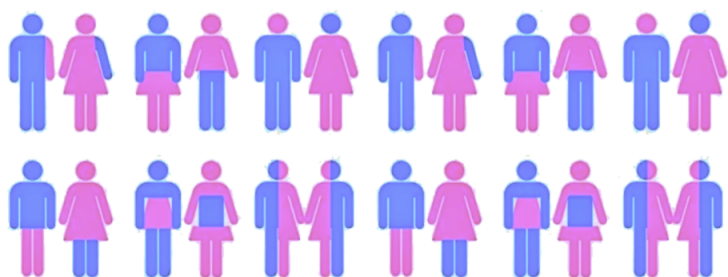
Gênero foi reinterpretado pelos legisladores como sexualidade e, numa compreensão mais restritiva ainda, como orientação homossexual. Os discursos que os legisladores e o executivo fizeram circular nesse espaço são que o reconhecimento jurídico das famílias atravessadas pela diversidade sexual pode até garantir acesso a alguns direitos¹¹; entretanto, no espaço da escola essa existência delas deve se manter silenciada, restrita ao espaço privado.

O ocorrido na cidade de Ariquemes seria uma amostra em pequena escala dos efeitos da cruzada antigênero que atravessa o país, cujas consequências ainda não podemos prever (JUNQUEIRA, 2018, 2019). Analisamos a justificativa para o pedido de suspensão dos materiais didáticos, que foi ancorada na aprovação do Plano Municipal de Ensino – PME (Lei Municipal 1947/2015), que por sua vez remetia ao Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) com a alegação de que a “ideologia de gênero” fora proibida na Lei 13.005/2014, a qual instituiu o referido PNE.

Plano Nacional de Educação: (dis)torções ameaçadoras

Ao avaliar as implementações das ações previstas no PNE 2001-2010, Márcia Aguiar (2010) apresentou aspectos das disputas que resultaram na sua formulação final e aprovação. Destacou elementos que indicavam como aquele processo explicitava interesses e embates dos diversos atores da sociedade política e da sociedade civil, que reconheciam o significado político e social no estabelecimento da direção do projeto de educação/projeto de nação.

11 Em 2011, a decisão do Supremo Tribunal Federal – STF reconheceu a união entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar. STF. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticia_Detalhe.asp?idConteudo=178931>. Acesso em: 20 set. 2019.





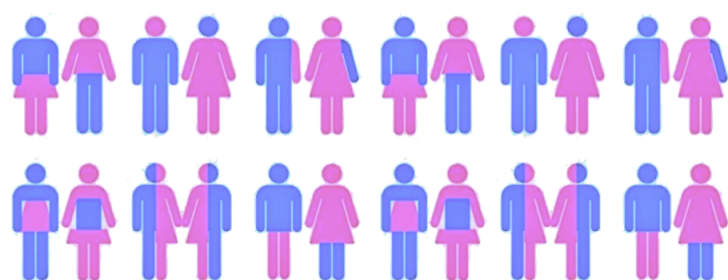
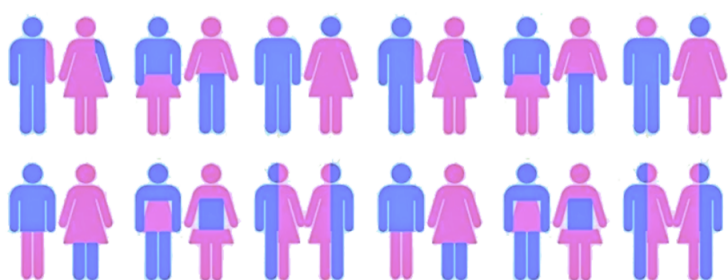
O processo de tramitação do PNE 2014-2024, nas duas casas legislativas, foi analisado por Tatiana Britto (2015). Ao descrever o processo, a autora atribuiu a morosidade na aprovação do PNE 2014-2024, por três anos, a um cenário de dificuldades para construção de consensos relativos a pontos polêmicos na Comissão Especial e depois no Senado; e também às dificuldades de pautar a matéria no Plenário da Câmara Federal, em razão de medidas provisórias que “trancavam” as pautas.

Embora a autora tenha conferido pouca relevância aos debates que ocorreram no Senado e posteriormente na Câmara Federal (Comissão Especial) sobre as questões de gênero e diversidade sexual, ela reconhece que “a redação da diretriz relativa à superação das desigualdades de gênero e de orientação sexual ocupou grande parte dos debates nessa fase” (BRITTO, 2015, p. 35).

Nosso argumento é o de que não se tratava apenas de uma questão textual. Os elementos que circularam e, ainda circulam, na Câmara Federal ramificaram para outras esferas legislativas de estados e municípios, impactando nos espaços em que os saberes se constroem e materializam uma ameaça em relação ao respeito aos direitos humanos na educação brasileira.

Assim, as disputas em torno das questões de gênero e sexualidade na Câmara Federal e Senado Federal podem ser compreendidas como parte de um movimento transnacional, no qual, nos últimos anos, em diferentes países, foram observadas ações de grupos religiosos no sentido de desencadear novas estratégias de mobilização política e intervenção na arena pública contra o que se convencionou chamar de “ideologia de gênero” (JUNQUEIRA, 2019). A análise da tramitação nas casas legislativas demonstrou o processo de imbricamento entre os Projetos de Lei – PL que visavam supostamente enfrentar a “ideologia de gênero” e os que defendiam “o projeto escola sem partido” (CARRIJO; SILVA, 2018).

A partir da aprovação da Lei 13.005/2014 (PNE), a retirada do termo gênero passou a ser (re)interpretada como proibição ao seu uso.





Um conjunto de proposições foi apresentado no sentido de fazer ecoar, em pedido de explicações, manifestações em tribunas e requerimentos que forjavam um consenso sobre uma suposta proibição do uso do termo. Uma torção discursiva que transformou, em uma vitória a “favor da família” e em “defesa das crianças”, a alteração da proposição inicial do PNE, apresentada pelo poder executivo e que mencionava gênero apenas em dois momentos:

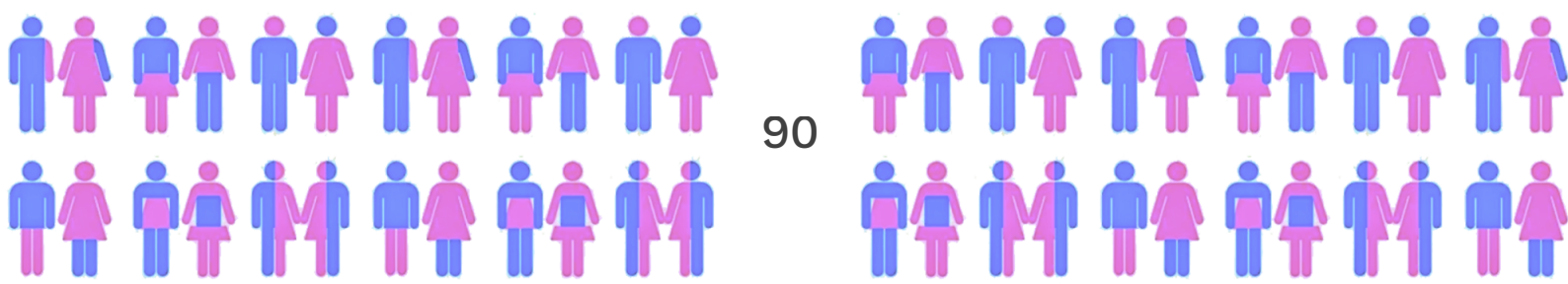
3.9) Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

[...]

Gestão Democrática: referente aos sistemas de ensino e das instituições educativas, constitui uma das dimensões fundamentais que possibilitam o acesso à educação de qualidade como direito universal. A gestão democrática como princípio da educação nacional, sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação e as diversas formas e mecanismos de participação encontradas pelas comunidades local e escolar na elaboração de planos de desenvolvimento educacional e projetos político-pedagógicos, ao mesmo tempo em que objetiva contribuir para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e compromissados/as com a transformação social. Nesse sentido, deve contribuir para a consolidação de política direcionada a um projeto político-pedagógico participativo, que tenha como fundamento: a autonomia, a qualidade social, a gestão democrática e participativa e a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, do campo (BRASÍLIA, 2010, p. 7; 27).

No entanto, os legisladores estavam cientes da falácia que produziam ao considerar que o PNE proibiria qualquer menção a gênero ou à orientação sexual. Nas buscas realizadas no Sistema de Informações Legislativas da Câmara dos Deputados, procedemos o levantamento com a expressão “ideologia de gênero” e retornaram 49 documentos apresentados durante a 55ª Legislatura. Entre eles, 10 eram Projetos de Lei e 07 se referiam ao PNE e, sobre estes, nos debruçamos neste trabalho.

A proposição PL 1859/2015, de autoria do Deputado Izalci (PSDB/DF), pretendia alterar a Lei 9394/96 – LDB, acrescentando ao Artigo 3º o seguinte Parágrafo único:





A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual.’ (BRASÍLIA, 2015a)¹².

Na justificativa apresentada, os autores afirmam reconhecer a existência de uma forte pressão para que “a ideologia de gênero seja introduzida em nosso sistema educacional” e que, embora a Câmara e o Senado tenham suprimido a “proposta pelo MEC, que propunha a ideologia de gênero como diretriz do PNE”, esta iniciativa não se mostrou suficiente. Referem como exemplo o fato de que o Fórum Nacional de Educação publicou, em novembro de 2014, o Documento Final da CONAE-2014 com diretrizes incluindo as questões de gênero, o que foi considerado um desrespeito ao PNE aprovado no mesmo ano.

Também foram identificadas proposições que alteravam a própria Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o PNE, como os PLs 2731/2015 e 3236/2015. De autoria do Deputado Eros Biondini (PTB/MG), o PL 2731/2015 (retirado pelo autor) propunha explicitamente a proibição do uso do termo gênero:

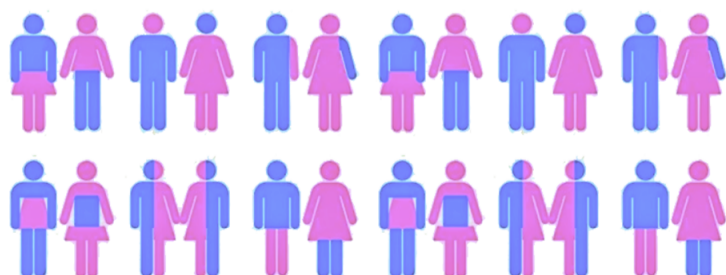
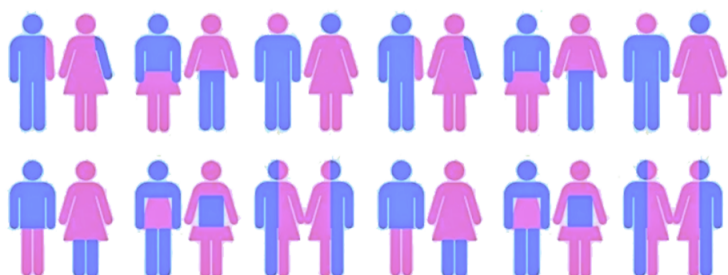
O artigo 2º da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 2º

Parágrafo Único. É proibida a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e seus derivados, sob qualquer pretexto” (BRASÍLIA, 2015b).

Não bastasse explicitar a proibição, a proposição apresentada estabelecia punição para os estados, o Distrito Federal e os municípios que não adequassem seus planos de educação, no tempo estipulado, com suspensão de repasse de recursos e os agentes escolares considerados infratores estariam

12 Nota dos Revisores: os autores do texto se utilizaram nesta seção das letras “a” a “i”, após 2015 e de “a” e “b”, após 2017, para as citações recuadas, cujo conteúdo é retirado do *site* <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 18 nov. 2018.





sujeitos às penas previstas no artigo 232 da Lei nº 8.069/90 Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, além da perda do cargo ou emprego.

A justificativa apresentada pelo autor seria “o restabelecimento do respeito pelas decisões tomadas pelo Congresso Nacional, especialmente no tocante à sua competência constitucional de definir as diretrizes e bases da educação nacional”. O Deputado se referia também ao documento elaborado pela Conferência Nacional de Educação – CONAE em novembro de 2014, que, segundo o mesmo, desrespeitou a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

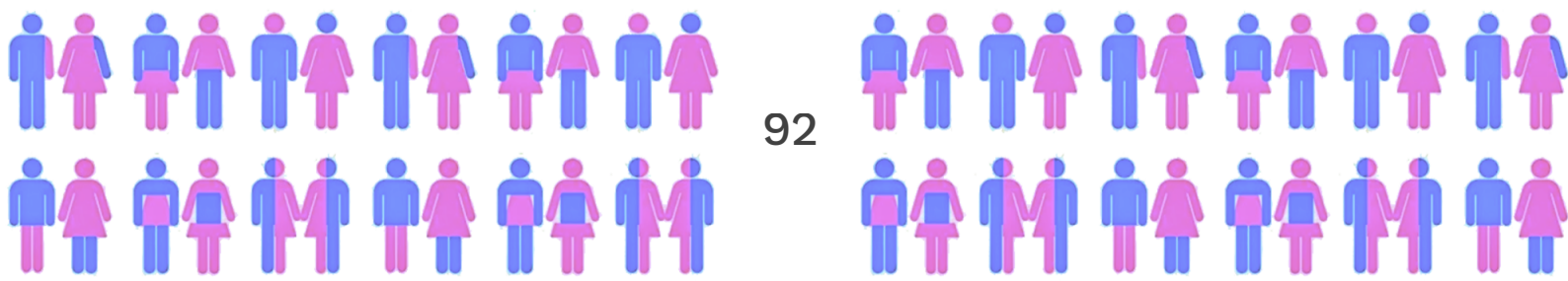
O PL 3236/2015, de autoria do Deputado Pastor Marco Feliciano (PSC/SP) e também retirado pelo autor, propunha a inserção do parágrafo único ao Art. 2 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com a seguinte redação: “A consecução da diretriz constante do inciso III do *caput* deste artigo exclui a promoção da ideologia de gênero por qualquer meio ou forma. (NR)”¹³. A justificativa é a mesma apresentada para o PL 1859/2015 e se ancora na supressão do termo gênero como sinônimo de proibição de tratar questões de gênero em outros documentos do campo da Educação.

A proposição PL 3235/2015 teve como objetivo alterar a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o ECA. De autoria do Deputado Pastor Marco Feliciano (PSC/SP), propõe acrescentar o Art. 234-A na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, com a seguinte redação:

Veicular a autoridade competente, em atos normativos oficiais, em diretrizes, planos e programas governamentais, termos e expressões como ‘orientação sexual’, ‘identidade de gênero’, ‘discriminação de gênero’, ‘questões de gênero’ e assemelhados, bem como autorizar a publicação dessas expressões em documentos e materiais didático-pedagógicos, com o intuito de disseminar, fomentar, induzir ou incutir a ideologia de gênero. Pena – detenção, de seis meses a dois anos, e multa” (BRASÍLIA, 2015c).

O autor manteve a mesma estrutura argumentativa que utilizou na justificativa do PL 3236/2015; portanto, toma a decisão adotada no Congresso

¹³ Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2016876>>. Acesso em: 18 nov. 2018.





Nacional para uma determinada proposição de matéria específica e a estende como se fosse resultado de Emenda Constitucional. Agora, para produzir efeitos em legislação de outro campo:

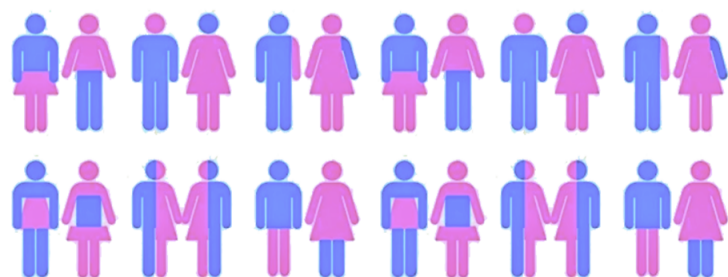
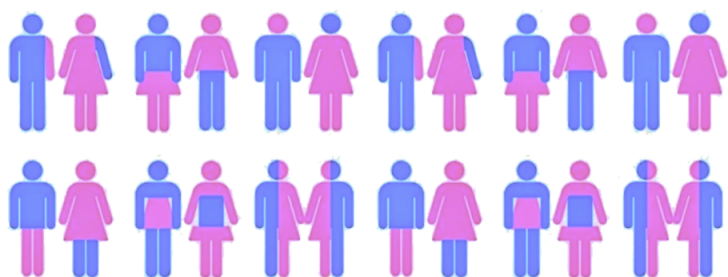
O que se pretende é inserir no Estatuto da Criança e do Adolescente um dispositivo que criminalize todo intento de disseminar, fomentar, induzir ou incutir a deletéria ideologia de gênero pela veiculação de termos e expressões como “orientação sexual”, “identidade de gênero”, “discriminação de gênero”, “questões de gênero” e seus sinônimos, em documentos e materiais didático-pedagógicos, bem como em atos normativos oficiais, em diretrizes, planos e programas governamentais (BRASÍLIA, 2015d).

O caráter proibitivo e punitivo das proposições para impedir as discussões de gênero e limitar os direitos da população LGBT¹⁴ é explicitado nos PL 5686/2016 e 5774/2016, ambos de autoria do Deputado Professor Victório Galli (PSC/MT). O PL 5686/2016 foi retirado pelo autor e a matéria reapresentada no PL 5774/2016 com a substituição da palavra gênero por sexo. A proposição objetiva alterar o Art. 42 do Decreto-Lei N. 3.688, de 03 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais), para instituir como contravenção o uso de banheiro público em discordância com o sexo de nascimento. Reproduzimos a seguir um fragmento da justificativa apresentada:

Nós já debatemos aqui no Congresso Nacional e aprovamos a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE, o qual foi amplamente debatido no Parlamento brasileiro, com plena participação da sociedade, de alunos e de educadores através de audiências públicas e outras iniciativas, e ao final retiramos a palavra “Ideologia de Gênero” que está sendo usada de forma ilegal e imoral com o intuito de perturbar a paz pública (BRASÍLIA, 2016).

O autor se remete ao PNE para questionar a legitimidade do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – CNCD/LGBT, órgão vinculado à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, que lançou

¹⁴ Nota dos Revisores: Essa sigla já se expandiu para LGBTQIA+, conforme descrito na seção de Apresentação deste livro.





a Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015 e autoriza o uso de banheiros públicos respeitando a identidade de gênero das pessoas¹⁵.

Também de autoria do Deputado Professor Victório Galli (PSC/MT), o PL 5487/2016¹⁶ visa proibir que o MEC oriente e distribua livros às escolas públicas com conteúdo sobre orientação à diversidade sexual de crianças e adolescentes. Apesar de indicar o alinhamento da proposição à Lei 13.005/2014 (PNE), a justificativa da proposição se ancora na Resolução acima citada, ou seja, não apresenta nenhuma relação com o mérito da matéria apresentada, ainda assim tramita apensada ao PL1859/2015.

Não somente os Projetos de Lei foram apresentados ancorados na aprovação do PNE. Os Projetos de Decreto de Lei – PDC também foram acionados a partir do PNE. O PDC 122/2015, de autoria do Deputado Flavinho (PSB/SP), e outros pretendiam sustar os efeitos do Documento Final da CONAE-2014, assinado e apresentado pelo Fórum Nacional de Educação, em todas as suas disposições que contenham ou façam referência às expressões gênero, diversidade ou orientação sexual. A justificativa é que tal documento implementaria a “política de orientação sexual rejeitada pelo Parlamento na ocasião da aprovação do Plano Nacional de Educação”¹⁷. A proposição foi devolvida ao autor sem que o mesmo apresentasse recurso no tempo permitido regimentalmente.

O PDC 213/2015, de autoria do Deputado Professor Victório Galli (PSC/MT), pretendia sustar a Portaria nº 916, de 9 de setembro de 2015, do gabinete do Ministro da Educação. Segundo o autor da proposição,

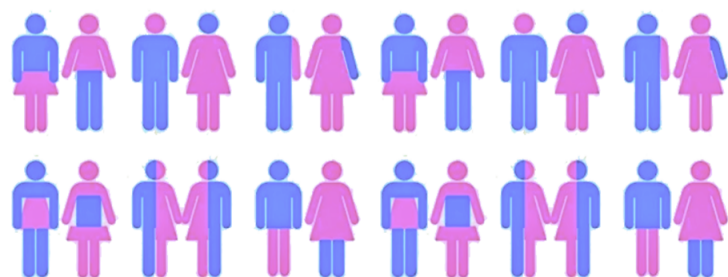
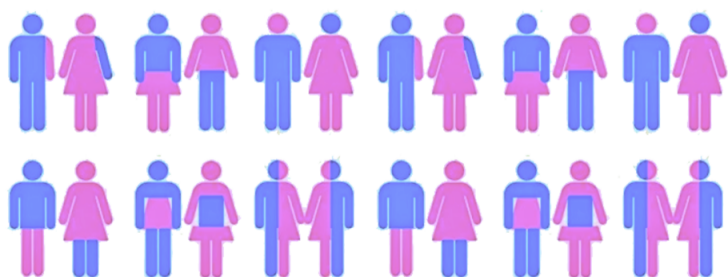
Sutilmente o MEC mais uma vez edita uma portaria trazendo à baila novamente o tema “Identidade de gênero” tema bastante discutido e já votado nessa Casa. Desta feita através da Portaria 916¹⁸, de 9 de setembro de 2015, criando um comitê

15 Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_26579652_RESOLUCAO_N_12_DE_16_DE_JANEIRO_2015.aspx>. Acesso em: 18 nov. 2018.

16 Aprofundaremos a discussão sobre os PL 5487/2016 e PL 5774/2016 no final desse artigo.

17 Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1430832>>. Acesso em: 18 nov 2018.

18 Essa Portaria instituiu o Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.impresanacional.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32843778/do1-2015-09-10-portaria-n-916-de-9-de-setembro-de-2015-32843774>. Acesso em: 18 nov. 2018.





para implantar a Ideologia de Gênero nas escolas, com toda força de governo. Ainda debocha dos contrários chamando-os de grupos de religiosos fundamentalistas. Essa medida do MEC é gravíssima contra a soberania do Congresso e contra a representatividade da Igreja (BRASÍLIA, 2015e).

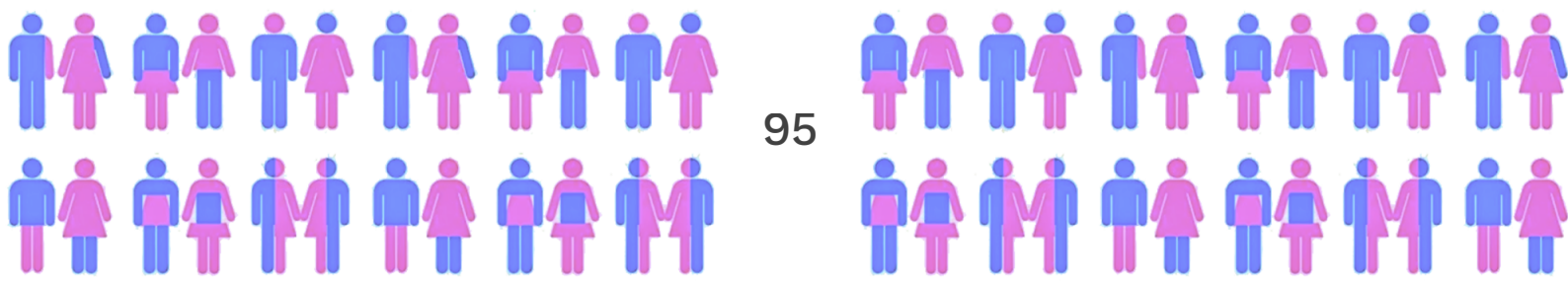
A justificativa do autor igualmente se sustenta na aprovação do PNE, que, segundo sua interpretação, representaria a Política Nacional para a Educação aprovada pelo Congresso Nacional. Essa proposição tramita apensada ao PDC 214/2015 na Comissão de Educação. De autoria do Deputado Pastor Eurico (PSB/PE) e outros de igual teor na Ementa, tal proposição se diferencia na justificativa de que a Constituição Federal garante a igualdade entre as pessoas. Segundo o autor:

[...] garante a proteção das diferenças, seja de cor, de sexo, de religião etc. Daí, pergunto: Por que inserir um conceito criado para combater a discriminação da mulher, quando já tem ela a sua proteção? Não seria redundante ditar uma regra que já é protegida por todo o ordenamento jurídico? (BRASÍLIA, 2015f).

Ao recuperar os argumentos sobre “ideologia de gênero” desenvolvidos na proposição PL 1859/2015 e repetidos em outras, o autor destaca o que considera como perigo do feminismo para a manutenção das famílias. No texto, a expressão feminismo é tomada como sinônimo de “ideologia de gênero”.

Também as proposições de Indicação – INC foram utilizadas no sentido de questionar o poder executivo sobre ações consideradas pelos Deputados como desautorizadas a partir da aprovação do PNE. A INC 578/2015, proposta pelo Deputado Professor Victório Galli (PSC/MT), sugere ao Ministério da Educação estabelecer uma normativa para oficializar as Câmaras Municipais e do Distrito Federal “que a ‘Ideologia de Gênero’ foi extirpada do texto inicial do PNE/2010, aprovado pelo Congresso Nacional através da Lei 13.005/2014”¹⁹.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=130755>> 2>. Acesso em: 18 nov. 2018.





O texto da proposição recupera a discussão realizada anteriormente sobre a Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015, não estabelecendo nexo entre a ementa e a argumentação em si.

Mesmo com a aprovação da Lei nº 13.005/2014 (PNE), foi baixado a Resolução nº 12/2015, publicada no DOU, de 12/03/2015, “que garante o uso de banheiros e vestiários de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito em todas as instituições e rede de ensino em todos os níveis, infringindo norma legal acima citada. Imaginem, suas filhas irem ao banheiro da escola e de repente encontrar lá um sujeito homem que resolveu naquele instante ser mulher, são perturbadoras acreditar que isso possa ocorrer.

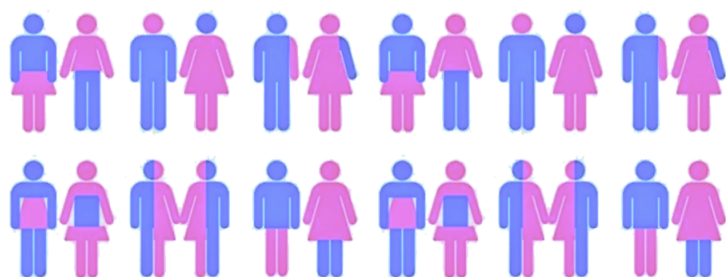
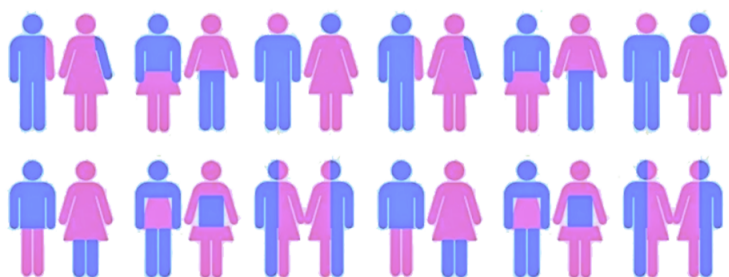
Nesse sentido, afim de sanar qualquer dúvida por parte dos entes municipais bem como o Distrito Federal, é que rogamos com base na Lei nº 13.005/2014 - (PNE), que seja elaborado uma “Resolução” ou qualquer outro ato pertinente, e que seja amplamente divulgado pelos meios de comunicação do governo federal, para acabar de vez com esse imbróglio, restabelecendo o entendimento do que foi votado aqui no congresso nacional (SIC) (BRASÍLIA, 2015g).

As proposições não se resumiram a propor que o MEC divulgasse a suposta proibição, mas também a fiscalizar e normatizar os atos do mesmo, no que se refere ao uso do termo gênero. A INC 3175/2017, de autoria do Deputado Flavinho (PSB/SP), sugere e requer a retirada dos termos “orientação sexual” e “diversidade de gênero” constantes no inciso II do artigo 25 do Decreto nº 9.005 de 14 de março de 2017²⁰.

Esse Decreto estabelecia a Estrutura Regimental, o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do MEC, e o Requerimento de Indicação do Deputado referia-se especificamente às atribuições previstas para a Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania e uma de suas competências:

II - desenvolver programas e ações transversais de educação em direitos humanos e cidadania nos sistemas de ensino que visem ao respeito à diversidade de gênero e orientação

²⁰ Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2126068>. Acesso em: 18 nov. 2018.





sexual, ao enfrentamento da violência, ao desenvolvimento sustentável, à superação das situações de vulnerabilidade social e ao combate a todas as formas de discriminação na escola (BRASÍLIA, 2017a).

Sem indicar explicitamente o PNE, o autor considera que a discussão sobre “ideologia de gênero” foi amplamente discutida na Câmara dos Deputados (lembrando que a tramitação e aprovação do mesmo se deu em Comissões) e que a utilização dos termos orientação sexual e gênero deveria ser submetido ao crivo do Congresso Nacional.

Os termos incluídos neste decreto ainda possuem diversos conceitos diferentes e provocam verdadeira comoção nacional quando abordados de forma equivocada ou desnecessária. Entendo que os usos destes termos possuem o objetivo obscuro de introduzir no ordenamento jurídico brasileiro a questão da ideologia de gênero, tema este já debatido no Congresso Nacional e amplamente votado contra sua inserção.

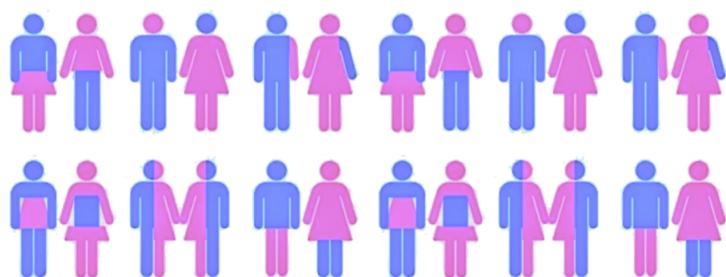
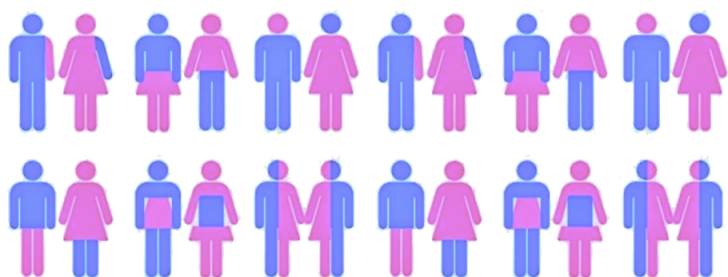
[...]

Desta forma, entendo que a introdução destas terminologias não condiz com o anseio da imensa maioria dos cidadãos, sugiro assim que sejam retirados do decreto supracitado os termos “orientação sexual” e diversidade de gênero” e aproveito para reafirmar que se o Executivo deseja tratar desta temática que encaminhe ao Congresso Nacional projeto de lei que verse exclusivamente sobre esta temática.

Creio, por estes motivos, que tais termos devem ser retirados do decreto nº 9.005 de 2017, visto que o objeto desta norma é única e exclusivamente aprovar a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação, não devendo, portanto, introduzir termos que já foram debatidos a exaustão no congresso nacional com decisão pela sua não inclusão em nosso ordenamento jurídico (BRASÍLIA, 2017b)²¹.

Assim, a discussão sobre gênero se transformou em assunto de interesse nacional. Os Requerimentos, identificados na pesquisa, foram apresentados no ano de 2015 e possuíam como objetivo fiscalizar os efeitos do PNE, relativo à exclusão dos termos gênero e orientação sexual dos documentos oficiais.

21 Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=212606> 8>. Acesso em: 18 nov. 2018.





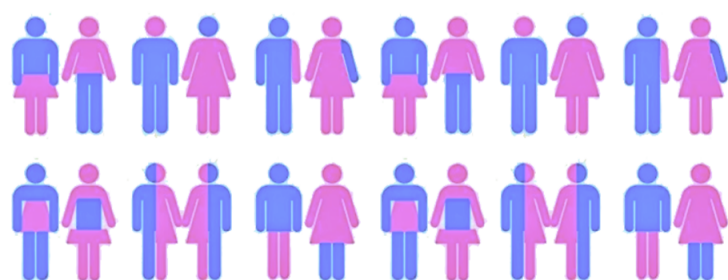
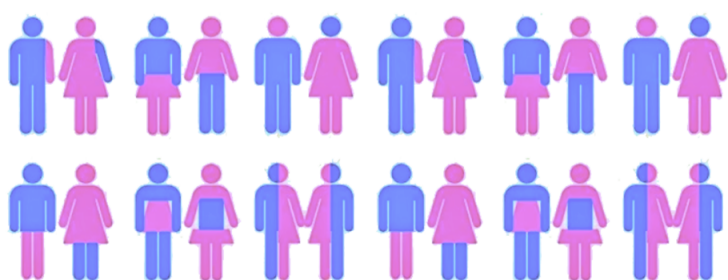
A proposição REQ 2290/2015, de autoria do Deputado Marcelo Aguiar (DEM/SP), requeria a criação da Comissão Externa Temporária para coletar informações e acompanhar os resultados nos estados e municípios que teriam implementado a chamada “ideologia de Gênero” nas escolas. Amparado na aprovação do PNE, que, segundo o mesmo, previa acrescentar o ensino dessa “ideologia de Gênero”, sendo rejeitada no Plenário, o autor argumenta que a constituição de uma Comissão Externa colaboraria com o Parlamento e com toda a sociedade para “entender o que é essa ideologia, quais são suas origens e objetivos, como ela se impõe e, finalmente, quais consequências ela já trouxe e trará para sociedade”²². Apresentada em 25 de junho de 2015 não consta informação sobre o andamento de tal proposição para além de sua apresentação em Plenário.

A proposição REQ 83/2015, de autoria do Deputado Givaldo Carimbão (PROS/AL) e outros, requerendo a realização de Audiência Pública na Comissão de Educação para discutir a inclusão da “ideologia de gênero e orientação sexual” nos planos estaduais e municipais de educação também se justificava a partir do Plano Nacional de Educação, foi aprovada e a Audiência Pública realizada em 10 de novembro de 2015²³.

Apresentada na Comissão de Seguridade Social e Família – CSSF, a proposição REQ 186/2015, de autoria do Deputado Flavinho (PSB/SP), requeria a Convocação do Senhor Ministro da Educação para prestar esclarecimentos a respeito do Documento Final da CONAE-2014, apresentado pelo Fórum Nacional de Educação. Foi retirada de pauta pelo autor. No entanto, reproduziremos a argumentação da justificativa apresentada pelo autor da proposição, uma vez que colabora para pensar a circulação do (não) saber sobre gênero e orientação sexual nos debates legislativos:

22 Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=153148>> 8>. Acesso em: 18 nov. 2018.

23 Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=151562>> 3>. Acesso em: 18 nov. 2018.





A Câmara dos Deputados, no ano de 2014 aprovou o Plano Nacional de Educação, tendo deste retirado as questões relativas à ideologia de gênero.

Entretanto, exorbitando o poder regulamentar e afrontando vetorialmente o que decidiu o Parlamento, resolveu o Ministério da Educação recomendar aos Municípios que incluíssem a ideologia de gênero em seus Planos de Educação Municipais. Assim, muitos Planos Municipais de Educação estão sendo instituídos com uma diretriz ideológica rejeitada pelo Parlamento.

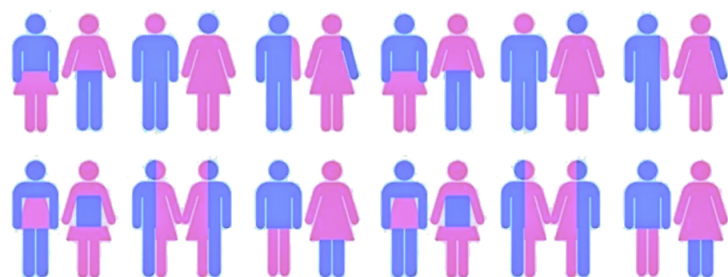
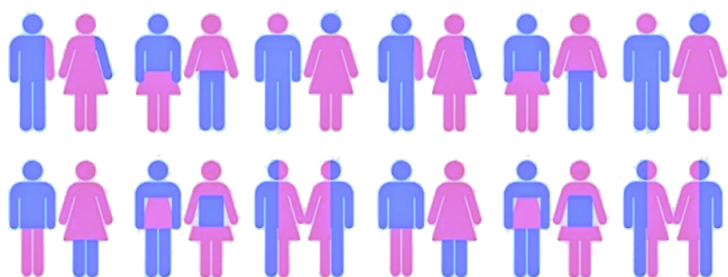
Ademais, a sexualização das crianças é medida reprovável ainda que na esfera escolar. Inserir a ideologia de gênero nos Planos Municipais de Educação é permitir a sexualização das crianças com uma audaciosa interferência nos usos e costumes de cada núcleo familiar.

Permitir o avanço da recomendação do MEC, além de afrontar uma consciente decisão do Parlamento é interferir diretamente na preservação da cultura brasileira tão rica e preservada no seio das famílias brasileiras (BRASÍLIA, 2015h).

A proposição do Deputado Flavinho (PSB/SP), acima citada, se referia ao Documento Final da CONAE-2014, aprovado no Fórum Nacional de Educação. Esse documento citado anteriormente em outras proposições foi objeto de Requerimento de Informações. Assim, a RIC 564/2015, de autoria do Deputado Izalci (PSDB/DF) e outros, solicitava ao Ministro de Estado da Educação as seguintes informações:

[...] fornecer esclarecimentos a esta Casa sobre as razões pelas quais o Fórum Nacional de Educação, órgão incumbido por esta Casa, em conjunto com o Ministério de Educação, de monitorar e acompanhar a execução e o cumprimento das metas do PNE (artigo 5 e artigo 6 §1 da Lei 13.005/2014), entre as quais está a elaboração dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, em conjunto com a articulação das Conferências de Nacionais, Regionais, Estaduais e Municipais de Educação, está procedendo deste modo, contrariamente ao que foi determinado por esta Casa.

[...]
a apresentação das medidas que serão por adotadas imediatamente pelo Ministério para adequar-se ao que foi estabelecido pela lei, independentemente de outras medidas que serão adotadas por esta Casa para defender suas prerrogativas e coibir abusos de poder (BRASÍLIA, 2015i).





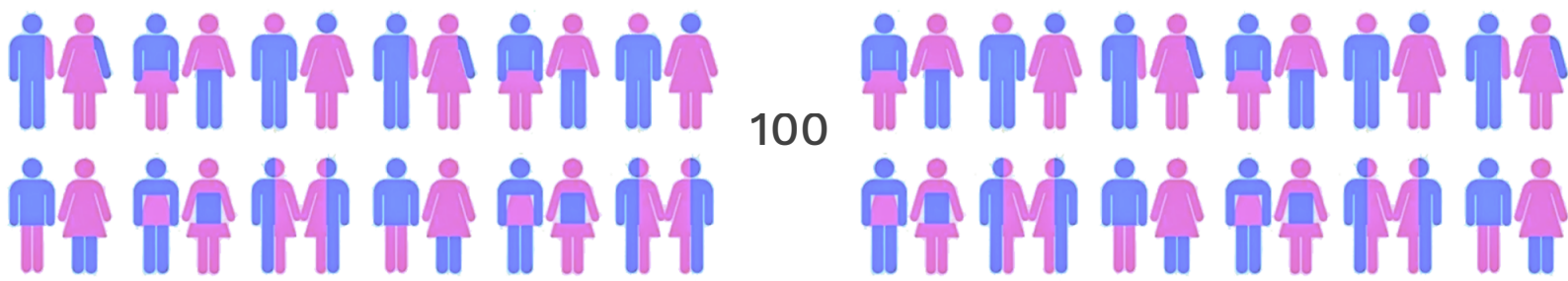
Outras duas proposições foram também direcionadas ao Ministro da Educação, a RIC 2783/2017 e RIC 2818/2017. Proposto pelo Deputado Flavinho (PSB/SP), o Requerimento de Informações versa sobre o documento apresentado pela professora Ghisleine Trigo Silveira, coordenadora da versão 3 da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Segundo o autor, esse documento foi apresentado em seminários nos dias 25 e 26 de janeiro de 2017 e consta a inclusão de expressões reconhecidamente utilizadas para a introdução da “ideologia de gênero”. Reproduzimos, abaixo, o texto final da justificativa do autor, que reconhece o desconhecimento sobre o tema que se propõe a proibir:

Defina-se primeiramente com clareza o que é gênero e quais são as suas implicações educacionais, ou então, enquanto isto não for possível, não se use o termo. Proceder diversamente, e mais ainda, na própria definição dos objetivos e finalidades de uma educação nacional configura mais do que má pedagogia. É franca irresponsabilidade.

Cremos, portanto, por estes motivos, que a Base Nacional Curricular Comum não deve introduzir metas que a LDB não reconhece e que o legislativo, representando o imenso eleitorado brasileiro, rejeitou de modo tão claro. Para focar a Base nas verdadeiras metas educacionais já delineadas na LDB e que não cabe ao Poder Executivo modificar ou inovar sem invadir a competência do Poder Legislativo, devem ser retirados estes termos cujo verdadeiro significado não é conhecido nem pelo ordenamento jurídico vigente, nem pela prática pedagógica consagrada. O que já seria matéria imperdoável à boa prática legislativa, mais imperdoável ainda seria que fosse integrada, veladamente, mas já em caráter obrigatório, sob o manto da Base Nacional Comum Curricular, aos objetivos e finalidades da educação nacional (BRASÍLIA, 2017b).

Embora não tenhamos acesso à resposta recebida através do Ofício 1ª Sec/RI/I/n.463/17, de 4 de maio de 2017, a consulta à BNCC homologada²⁴ sugere que tenha obtido êxito, uma vez que não encontramos referência ao termo gênero, exceto na área de linguagens.

24 Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjM5KqD6OXeAhWGIZAKHQoSD8oQFjAAegQICxAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26view%3Ddownload%26alias%3D79601-anexo-texto-bn-cc-reexportado-pd-f-2%26category_slug%3Ddezembro-2017-pdf%26Itemid%3D30192&usq=AOvVaw1ficDzVrODXHK1p5BPXnyG>. Acesso em: 18 nov. 2018.





A proposição RIC 2818/2018, de autoria do Deputado João Campos (PRB/GO) e Sóstenes Cavalcante (DEM/RJ), requerendo informações sobre competências da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania do Ministério da Educação, resulta da publicação do Decreto 9.005, de 14 de março de 2017, apresentado anteriormente.

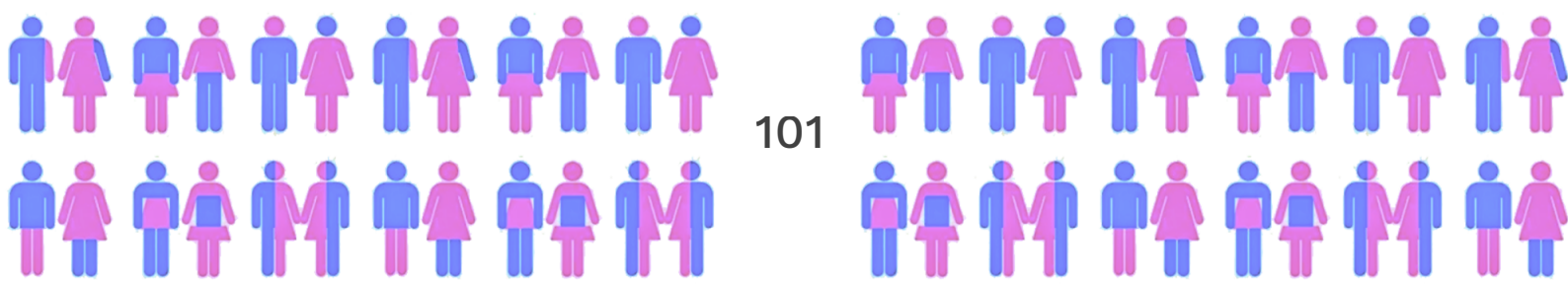
Apesar de constar como de autoria do Deputado Alan Rick (PRB/AC), a consulta ao inteiro teor informa que a RIC 689/2015 seria de autoria da Frente Parlamentar em Defesa da Vida e da Família. Tal proposição solicita informações à Casa Civil sobre a conduta que será adota em relação ao Ministro da Educação, uma vez que, segundo os autores, o mesmo incorreu em crime de responsabilidade ao enviar para os estados e municípios o documento elaborado pela CONAE-2014. Para os autores, o documento traria referências a “gênero”, “orientação sexual” e seus derivados dentro da concepção da ideologia de gênero, desrespeitando a Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014²⁵.

Nem mesmo a Câmara dos Deputados ficou ileso à cruzada contra o termo gênero. O Projeto de Resolução de Alteração do Regimento – PRC nº 309/2018, de autoria do Deputado Diego Garcia (PODE/PR), objetiva alterar os artigos 20-A e 20-D do Regimento Interno da Câmara dos Deputados. Propõe substituir a expressão “igualdade de gênero” por “igualdade de direitos entre homens e mulheres”. Tramitando em regime de prioridade, a proposição encontra-se na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania – CCJC, aguardando indicação de relator²⁶.

Não seria crível que os Deputados estivessem equivocados em relação ao alcance do PNE e que a retirada das duas menções no texto final, que ocorreu ainda na Comissão Especial, não significaria proibição para discussão do tema ou mesmo inserção dos termos em quaisquer documentos e/ou

25 Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14190>> 53>. Acesso em: 18 nov. 2018.

26 Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=21722>> 41>. Acesso em: 18 nov. 2018.





políticas de educação. Nenhuma razoabilidade integra os argumentos das proposições que parecem sustentá-las. No entanto, a ausência de nexos e a fragilidade argumentativa é que parece ser o próprio motor de uma decisão coletiva de enfrentamento ao que parte dos legisladores decidiu nomear por proibição da “ideologia de gênero”.

O desraizamento teórico e o vazio argumentativo de tal expressão facilita sua circulação e independência temporal. Dessa forma, no dia 03 de setembro de 2019, (não) fomos surpreendidos/as com a notícia veiculada no *site* de *O Globo* sobre proibição e retirada do material de ensino de Ciências de toda a rede de ensino do maior estado brasileiro em população, São Paulo. Um *twitter* do governador João Dória (PSDB/SP) informava dessa decisão:

Figura 8: Anúncio de retirada do material.

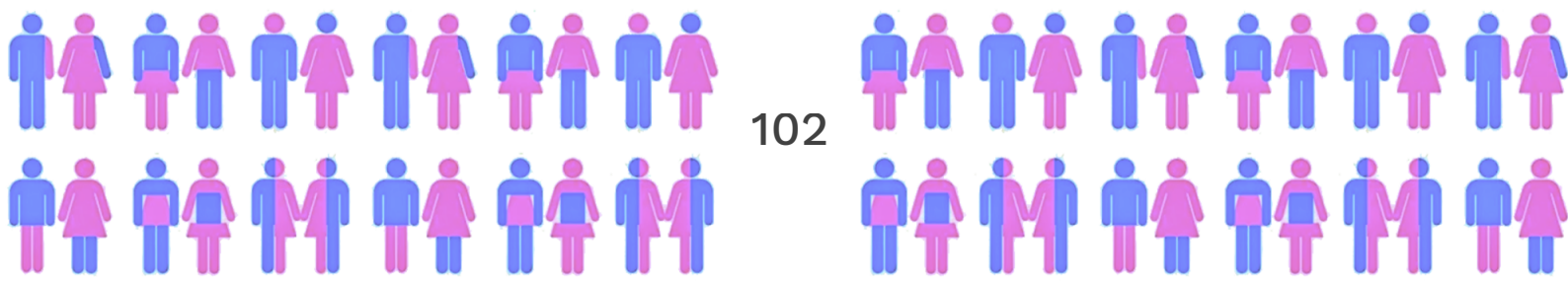


Fonte: <<https://twitter.com/jdoriajr/status/1168866707349364736>>²⁷

Segundo reportagem, o material seria destinado aos/às estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, com idade aproximada entre 12 e 13 anos. A coleção é chamada de *São Paulo Faz Escola*, distribuída desde 2008 na rede estadual²⁸. O material seria dividido por disciplinas, para todos os anos do Ensino Fundamental e Médio, e seriam produzidos por equipes da secretaria, com apoio de professores. Como descrito em nota da Secretaria Estadual

²⁷ Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/03/doria-manda-recolher-livros-de-ciencia-que-fala-sobre-diversidade-sexual-nao-aceitamos-apologia-a-ideologia-de-genero.ghtml>>. Acesso em: 03 set. 2019.

²⁸ Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>>. Acesso em: 03 set. 2019.

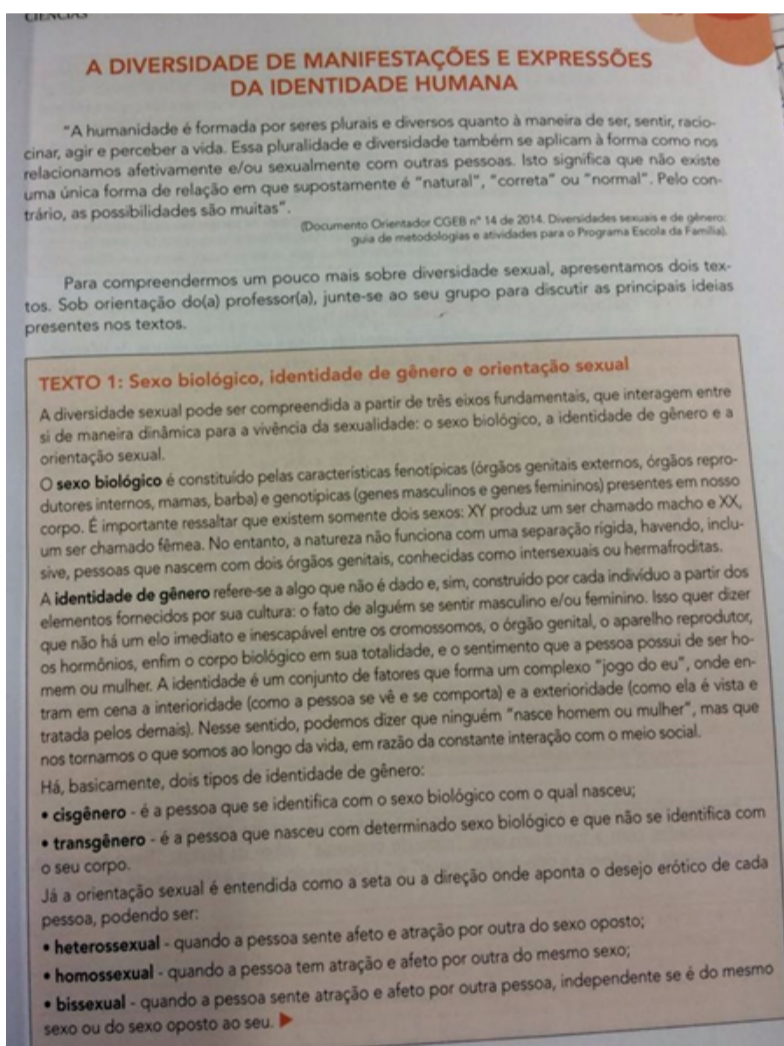




de Educação, “o tema de ‘identidade de gênero’ está em desacordo com a Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017 pelo Ministério da Educação, e também com o Novo Currículo Paulista, aprovado em agosto de 2019”. A nota, ainda, completa que “o assunto extrapola os dois documentos, que tratam do respeito às diferenças e à multiplicidade de visões da nossa sociedade”²⁹.

Tentamos acessar o material que deveria estar disponibilizado na página do órgão oficial, mas o mesmo não foi encontrado³⁰. Por essa razão, utilizamos o material disponível nas notícias que circularam em portais virtuais.

Figura 9: Material de Ciências do 8º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Portal G1 – disponível em: <<https://g1globo.com/sp>>

29 Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/03/doria-manda-recolher-livros-de-ciencia-que-fala-sobre-diversidade-sexual-nao-aceitamos-apologia-a-ideologia-de-genero.ghtml>>. Acesso em: 03 set. 2019.

30 Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/faca-download-das-edicoes-do-caderno-do-aluno-e-caderno-do-professor>>. Acesso em: 03 set. 2019.

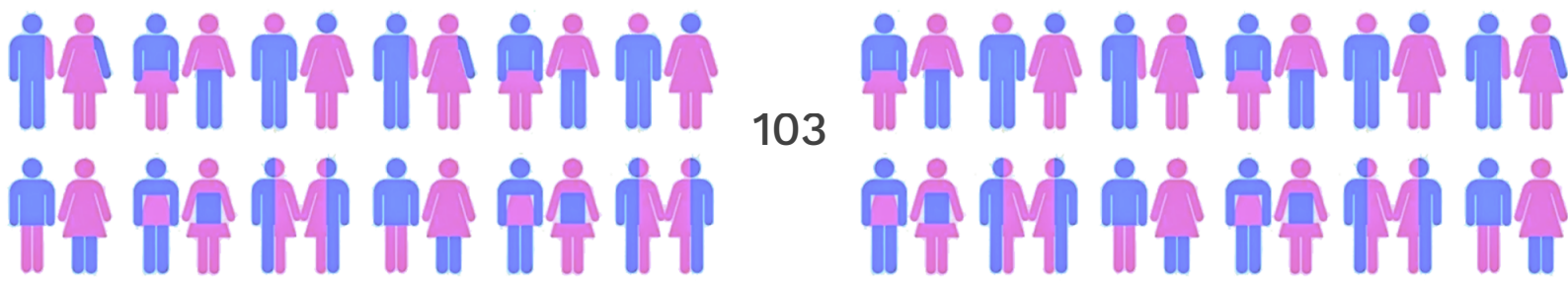




Figura 10: Material de Ciências do 8º ano do Ensino Fundamental.

b) Analise as palavras abaixo, circulando as que você acredita que fazem parte do conceito de sexualidade.

GÊNERO CONFLITO ORIENTAÇÃO SEXUAL

REPRODUÇÃO ESCOLA AMOR PRÁTICAS SEXUAIS

ATIVIDADE FÍSICA AMIZADE ALIMENTAÇÃO

PRAZER PRECONCEITO AFETO ESTUDO

c) Após estas reflexões, você pode afirmar que "sexualidade" é o mesmo que "sexo"? Explique.

d) Analise a explicação abaixo, feita por um adolescente, sobre o tema "sexualidade".

"A sexualidade é um aspecto fundamental da nossa vida, pois, afinal, somos todos seres sexuados, não é mesmo? Não é muito simples definir sexualidade, é um conceito bem amplo, envolve muitas coisas. Por isso podemos dizer que a sexualidade é uma construção, ou seja, ao longo da nossa vida vamos construindo nosso próprio conceito de sexualidade a partir das nossas vivências. Isto porque envolve os aspectos biológicos, socioculturais e afetivos. Ah, e éticos também, claro. Todos esses aspectos interagem entre si na formação das pessoas, para que elas possam vivenciar sua sexualidade de maneira plena e feliz. Acho que é isso".

Você concorda com essas afirmações? Justifique seu posicionamento.

A DIVERSIDADE DE MANIFESTAÇÕES E EXPRESSÕES DA IDENTIDADE HUMANA

Página 29 no Caderno do Aluno

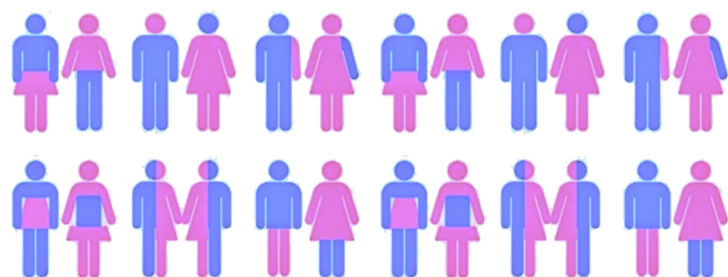
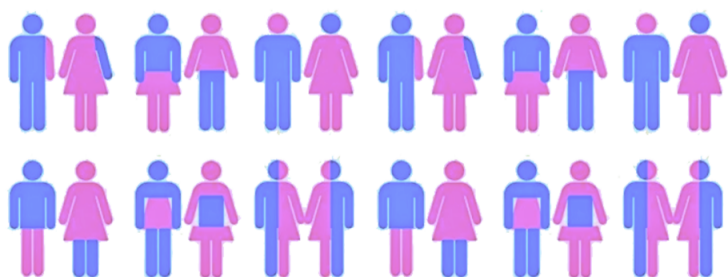
"A humanidade é formada por seres plurais e diversos quanto à maneira de ser, sentir, raciocinar, agir e perceber a vida. Essa pluralidade e diversidade também se aplicam à forma como nos relacionamos afetivamente e/ou sexualmente com outras pessoas. Isto significa que não existe uma única forma de relação em que supostamente é "natural", "correta" ou "normal". Pelo contrário, as possibilidades são muitas".

(Documento Orientador CGEB nº 14 de 2014. Diversidades sexuais e de gênero: guia de metodologias e atividades para o Programa Escola da Família).

Fonte: Portal G1 – disponível em: <<https://g1globo.com/sp>>

Uma breve busca nos documentos citados pela Secretaria de Educação para sustentar a orientação administrativa do governador de São Paulo, realizada via rede social, coloca em dúvida os argumentos apresentados. Selecionamos apenas um fragmento de cada documento para que possamos ilustrar o descompasso identificado, iniciando pela BNCC (2017).

O documento orientador, publicado em 2017, não contém menção a gênero ou à orientação sexual de forma explícita. Muito menos possui referência sobre inadequação do conteúdo. Reconhece, no entanto, a relevância e o interesse em se tratar de questões relacionadas à sexualidade humana.





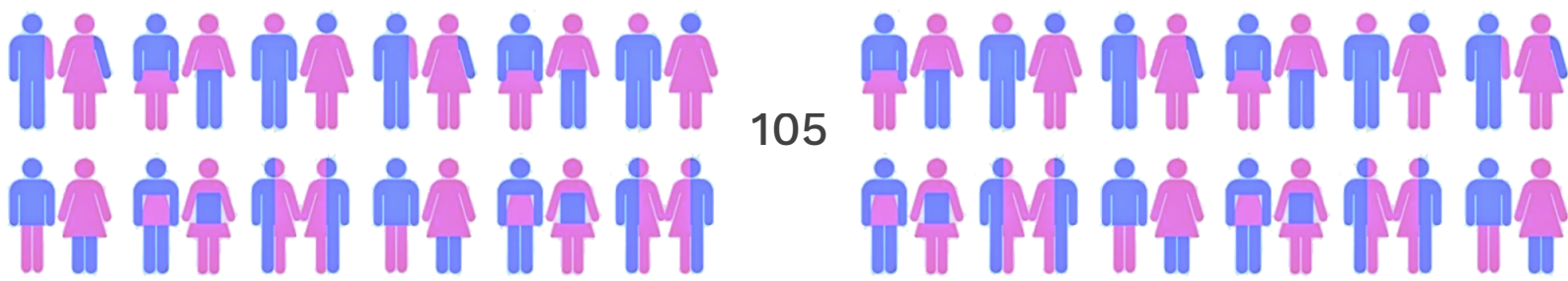
Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira.

Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. Além disso, os estudantes devem ser capazes de compreender o papel do Estado e das políticas públicas (campanhas de vacinação, programas de atendimento à saúde da família e da comunidade, investimento em pesquisa, campanhas de esclarecimento sobre doenças e vetores, entre outros) no desenvolvimento de condições propícias à saúde. (BRASIL, 2017, p. 327).

Ainda que não pudéssemos argumentar que o período da adolescência é marcado pelas descobertas em relação à sexualidade e que a identidade de gênero atravessaria esse conjunto de experiências e processos de identificação, ao remeter a discussão para o campo das políticas públicas, a BNCC abriu frestas para que se pudesse trazer para a população LGBT as barreiras de cuidado que incidem nos processos de adoecimento e para além das Políticas de Equidade como forma de vencer a transfobia (JUNQUEIRA, 2017).

Não fosse o interesse despertado pela argumentação oficial da Secretaria de Educação, que prontamente seguiu a determinação do governador, não teríamos nos atentado para a sutileza com que o Novo Currículo Paulista (2019) utiliza o conceito de gênero³¹. No capítulo destinado a tratar da Educação Infantil, ao estabelecer Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças, identificamos como primeiro direito destacado: “CONVIVER com

31 Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>>. Consultado em: 20 set. 2019.





crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião” (p. 56). E esse direito reconhecido retorna no momento das orientações complementares, como “CONHECER-SE nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo; reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso” (p. 66).

Questionamos sobre quais os conhecimentos produzidos sobre a identidade de gênero, considerada direito na Educação Infantil, a deslocariam nos anos posteriores, no caso em tela no Ensino Fundamental, ocasionando sua forclusão e mesmo proibição.

Assim como ocorrido em Ariquemes-RO, também por medida judicial, o poder executivo foi obrigado a devolver o material retirado de circulação³². O Processo Digital nº 1047985-22.2019.8.26.0053 informa que a Ação Popular foi ajuizada contra o governador e assinada pelo Coletivo de Advogados de Direitos Humanos – CADHu, docentes vinculados a Universidades Públicas e ao Instituto Federal de São Paulo³³.

Não se tem conhecimento sobre a tramitação dos processos ou mesmo se os respectivos órgãos executivos recorreram das decisões; no entanto, é explícito o efeito que o ato performa. Ainda que a ordem do governador não fosse emitida por meio de nenhum ato administrativo, sendo suficiente uma mensagem na rede social, a tal ordem atingiu um *status* de legitimidade tal que deveria ser cumprida imediatamente.

32 Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2019-set-10/juiza-suspende-recolhimento-apostilas-sao-paulo>>. Acesso em: 10 set. 2019.

33 Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/cpopg/show.do?processo.codigo=1H000FY7N0000&processo.foro=53&uuiidCaptcha=sajcaptcha_9dd0e2226a1541f9aaf225156836aa36>. Acesso em: 10 set. 2019.

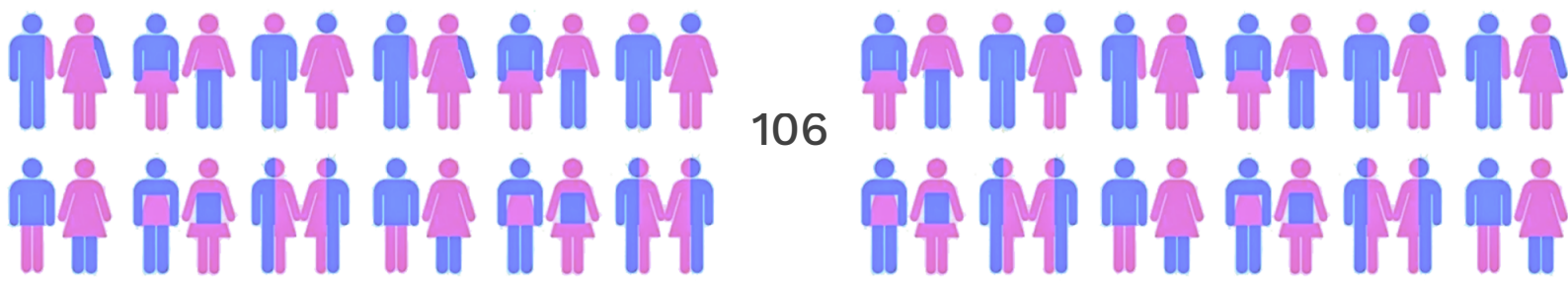
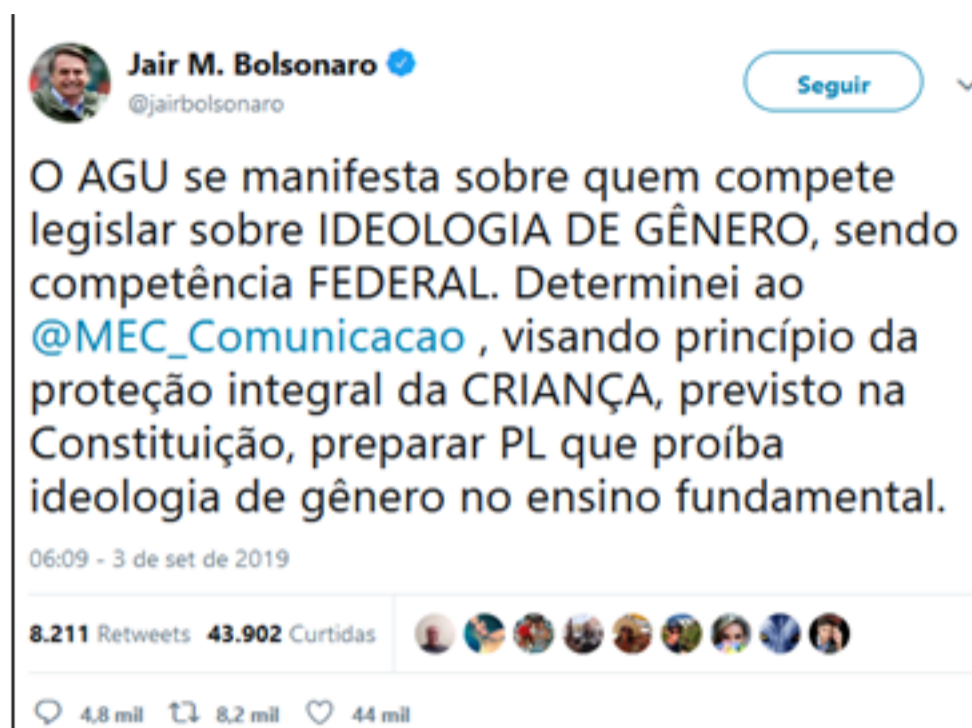




Figura 11: Anúncio de proposta de proibição.



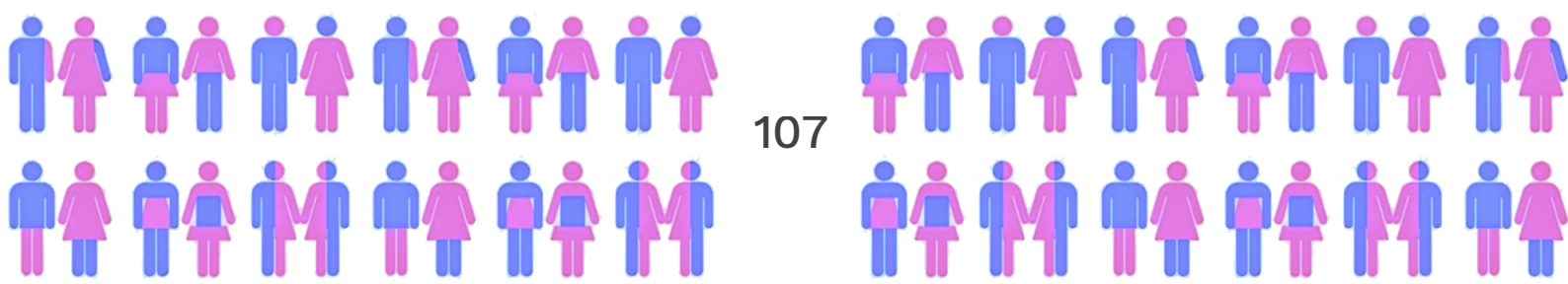
Fonte: <<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1168873702668345345>>

Estratégia semelhante adotou o presidente Jair Bolsonaro (PSL), trinta minutos após o governador João Dória ter anunciado a medida. O presidente declarou ter determinado que o MEC elabore um projeto de lei contra a “ideologia de gênero” no Ensino Fundamental. O anúncio foi realizado pelo *Twitter*, conforme apesendo anteriormente.

O estudo apontou que o intento de proibir e até mesmo criminalizar as discussões sobre gênero e orientação sexual na educação parece ter sido um “experimento” para que outras questões também venham a ser censuradas na escola.

A disputa que parecia menos relevante durante a tramitação do PNE 2014-2024 foi incorporando argumentos de outras agendas, principalmente as oriundas do Programa Escola Sem Partido, e a utilização das discussões sobre “ideologia de gênero” se mostrou eficaz na composição de estratégias de ataques aos componentes do cotidiano escolar, produzindo e falseando um debate que parece prescindir de conhecimento científico.

Substituições e inserções de palavras, aparentemente com pouca alteração na redação dos textos legislativos, foram indicando uma distorção





do discurso onde as iniciativas governamentais de defesa e expansão de direitos à população LGBT passaram a ser reinterpretadas como ameaça às crianças e desrespeito aos direitos das famílias.

Nesse cenário, a escola e os educadores deixaram de ser percebidos como agentes na defesa e construção de uma sociedade plural, justa e democrática, para serem posicionadas num lugar de desconfiança e acusação, em que todos são considerados ameaças em potencial, incluindo os materiais didáticos.

Reafirmamos que estudos que denunciam narrativas e ações aparentemente simplistas são fundamentais para que professores/as e futuros/as professores/as, como agentes sociais, políticos e culturais, possam compreender o intenso campo de conflitos e disputas no qual se constitui o campo da educação escolar.

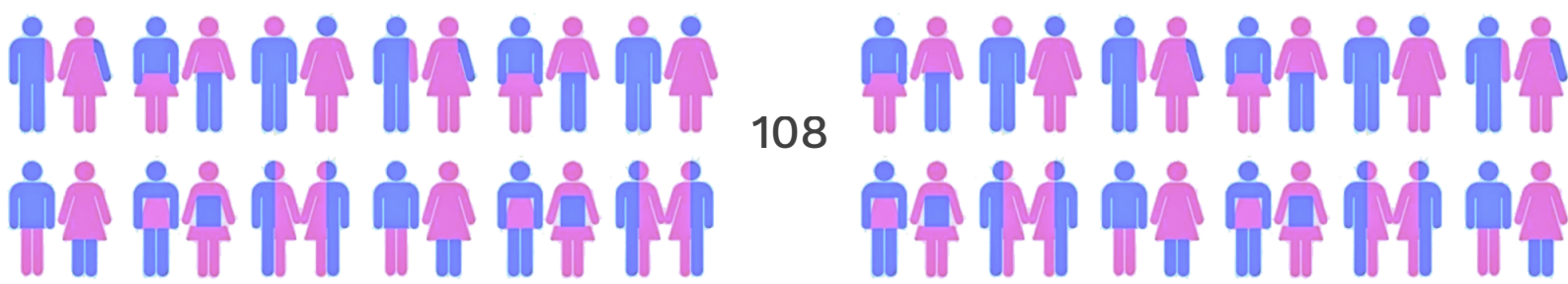
É importante observar que não identificamos ações de contestação dos/as professores/as atingidos diretamente pela arbitrariedade imposta aos/às mesmos/as. Em São Paulo, foram os/as docentes do Ensino Superior que ajuizaram a Ação Popular questionando o ato do poder executivo. Pensamos aqui no efeito dos discursos que ferem e vulnerabilizam, e na habilidade com que os agentes da ofensiva antigênero manejam essas ferramentas. No final da legislatura de 2018, com o arquivamento do PL 7180/2014, um deputado comenta na tribuna: “não tem problema, nós atingimos nosso objetivo, os professores estão com medo!”.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

AGUIAR, Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

BRASÍLIA, Câmara Federal. *Projeto de Lei n. 7180/2014*, 2014 [2017]. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014>. Acesso em: 18 nov. 2018. Texto Original.





BRITTO, Tatiana Feitosa de (Org). *Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

CARRIJO, Arthur Teixeira Goulart; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. *Ideologia de Gênero e Escola Sem Partido: das proposições legislativas aos desdobramentos nas políticas do livro e curriculares*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Instituto de Biologia, Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ/ LPP, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. ‘Ideologia de gênero’: a gênese de uma categoria política reacionária – ou a promoção dos direitos humanos se tornou uma ‘ameaça à família natural’? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES Joanalira Corpes (Orgs.). *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Rio Grande: Editora da FURG, 2017. p.25-52.

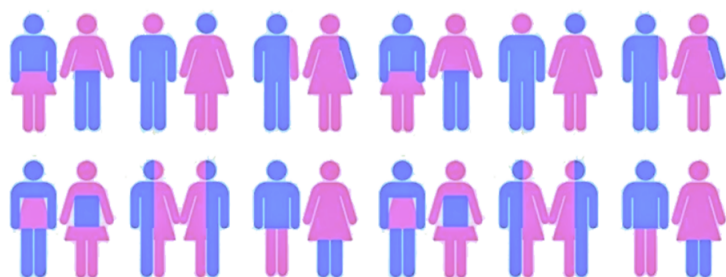
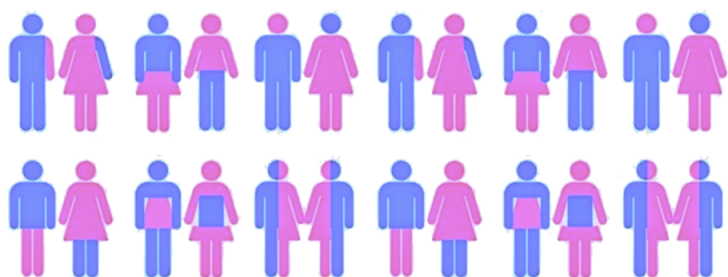
_____. A invenção da ‘ideologia de gênero’: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista de Psicologia Política*, v. 18, p. 449-502, 2018.

_____. Ideologia de Gênero: uma ofensiva reacionária transnacional. *Tempo e Presença Digital (online)*, v. 32, p. 1-22, 2019.

PENNA, Fernando de Araújo. *O Ódio aos Professores*. 2016. Disponível em: <<https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/2016/11/14/o-odio-aos-professores-se-profissionaliza/>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

<<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

<<http://ondasulderondonia.com.br/noticia/rondonia/conheca-as-paginas-dos-livros-de-ariqueemes-com-ideologia-de-ge-nero,5278.html>>. Acesso em: 18 nov. 2018.





O DESTINO DAS MOIRAS: CONVERGÊNCIA MITOLÓGICA EM “AS TRÊS FIANDEIRAS”, DE GEORGE WEBBE DASENT

Edilson Alves de Souza¹
Vanessa Gomes Franca²

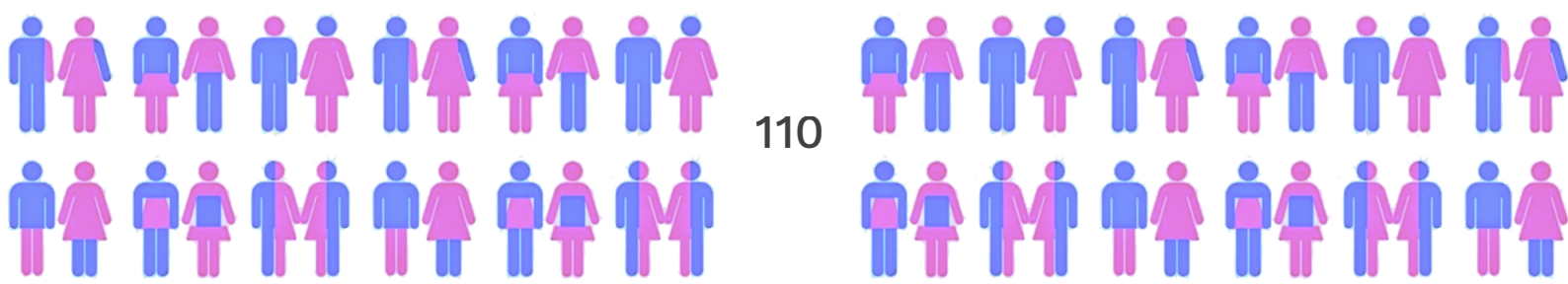
Introdução

Um das características mais intrigantes da literatura é a sua capacidade de convergência; isto é, a possibilidade que tem de construir um espaço diegético no qual são agrupados variados aspectos dos produtos da realidade material ou espiritual/cultural das civilizações. Dados sobre língua(gem), eventos históricos, comportamentos, tipos e funções sociais, costumes, vestimentas, alimentação, entre outros, encontram na obra literária um *locus* privilegiado em que são verbalmente registrados e residem como informação sobre o ambiente social que foi objeto da *mimesis*. Quando tais aspectos são observados a partir de um ponto de vista diacrônico, o conjunto desses elementos e a riqueza que possuem deixam mais evidente essa tendência de convergir da produção poética.

Considerando a face ficcional própria da literatura, o processo de ressignificação desses produtos nela mimetizados é quase inevitável. As formas simbólicas da linguagem literária, bem como os gêneros de discurso a que estão vinculadas, criam um corpo de ideias que – diferente de suas fontes, ou do referente, de onde são retoricamente retiradas – está aberto à ambiguidade, à flexibilidade interpretativa, e que, por isso, pode receber e provocar novos efeitos de sentido. Em outras palavras, poderíamos dizer que dado objeto fora do seu contexto concreto e recontextualizado em um texto considerado artístico abre-se a sua potência semântica, podendo, ao mesmo tempo, ampliá-la consideravelmente.

1 FL/UFG CNPq. E-mail: edilson.paceros@hotmail.com

2 FL/UFG. E-mail: Francavg@hotmail.com



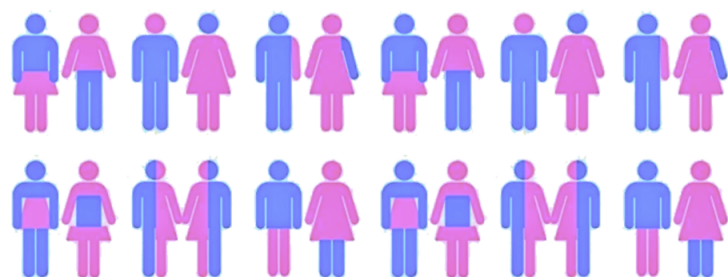
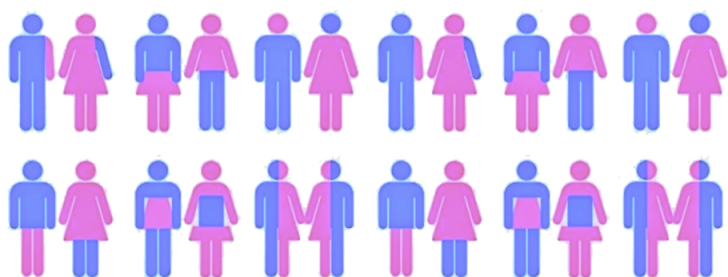


É dessa forma que percebemos os procedimentos de (re)atualização mitológica na literatura moderna. Nesta, são convergidos distintos elementos que compõem a cultura das civilizações que cultivaram o mito – como a grega e a romana (as mais influentes no Ocidente) – e, recuperando-o, reintegrando-o e ressignificando-o, atribui-lhe sentidos que favorecem sua capacidade comunicativa e a permanência de sua mensagem ao longo dos séculos. Assim, os mitos que são retomados são recriados dentro de uma nova situação ficcional e colaboram, dentro dos “limites” de dada obra, para a construção de (outros) significados que lhe podem ser incorporados.

Isso pode ser verificado no conto feérico intitulado “As três fiandeiras”, versão do britânico George Webbe Dasent, no qual a narrativa mitológica das três Moiras é recuperada e cumpre papel determinante. As Moiras, conhecidas por serem três deusas cuja função exercida estava relacionada à confecção do destino dos homens e dos próprios deuses, reaparecem no texto de Dasent como senhoras que auxiliam uma pobre jovem, mudando-lhe a sorte dentro do palácio em que vivia como servente.

Diante dessa leitura possível, como, de fato, as Moiras reaparecem e colaboram para a constituição dos sentidos nessa nova situação ficcional? Questionamentos como esse ressaltam a característica da convergência que mencionamos anteriormente e fecundam estudos sobre os diálogos intertextual e intercultural em obras artísticas. Com o objetivo de oferecer uma resposta (sem a intenção de ser definitiva), o presente trabalho se ocupa da análise de “As três fiandeiras”, de George Webbe Dasent, buscando investigar como acontece essa reatualização/convergência mitológica.

Para tanto, dividimos este escrito em duas partes: a primeira discute alguns aspectos relacionados à permanência do mito na sociedade ocidental; a segunda investe na leitura analítica do referido conto de fadas, destacando como o mito das Moiras bem como a cultura mitológica que o sustenta reaparecem na narrativa.

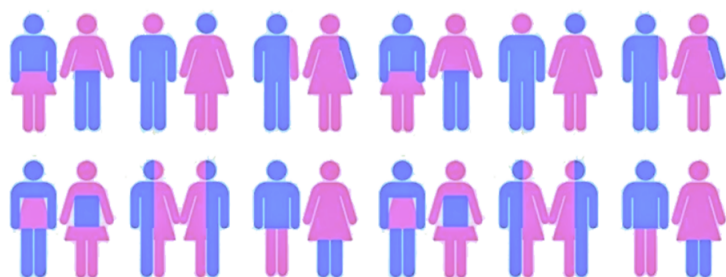
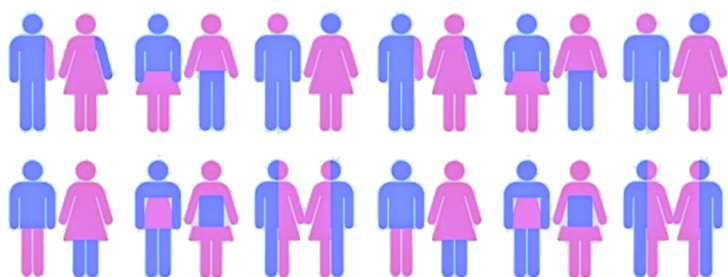




O destino e a permanência do mito

Muitas das narrativas que, hoje, fazem parte do conjunto de histórias que recebe o nome de mitologia são, na verdade, parte integrante de produtos culturais dos ritos e liturgias de religiões primitivas. Os mitos, nessa direção, não se confundem com ficção, mas, de outro modo, correspondem a um complexo modo de compreensão da humanidade, do mundo e do universo, cuja abrangência não exclui a presença de deidades. Nas palavras do historiador das religiões, Mircea Eliade (1972, p. 6, grifo do autor), como era “compreendido pelas sociedades arcaicas, [...] o mito designa [...] uma ‘história verdadeira’ e, ademais, extremamente preciosa por seu caráter sagrado, exemplar e significativo”. Sob essa perspectiva, o estudioso de mitologia contemporâneo é convidado a se desprender da visão hodierna que desvincula as formas de expressão mitológicas do seu caráter religioso e, para tanto, passa a considerá-las parte da realidade que foi objeto de crença de uma sociedade de outra época.

A mitologia grega, da qual faz parte o mito das Moiras, é considerada, junto à romana, a mais influente na construção da civilização ocidental e, por essa razão, também precisa ser entendida dentro da rede de sentidos que seu caráter religioso produzia. Diferente do que se pensa a partir da mentalidade monoteísta predominante na modernidade, na Grécia antiga, os mitos eram dotados de potência para expressar a presença das divindades; as formas de relacionamento do natural com o sobrenatural; as orientações para o comportamento humano; e a constituição do *ethos* de uma coletividade (VERNANT, 2006). Nesse sentido, Zeus, Hades, Poseidon, Ares, Hera, Afrodite, Apolo, Atena, as Musas, as Moiras, Dionísio e os demais membros do panteão do Olimpo não se tratam de personagens com funções específicas em dado enredo de um hino ditirâmico ou de uma epopeia homéricas, “mas todos, no registro que lhe é próprio, manifestam o divino do mesmo modo que a imagem cultural, tornando presente a divindade em seu templo,

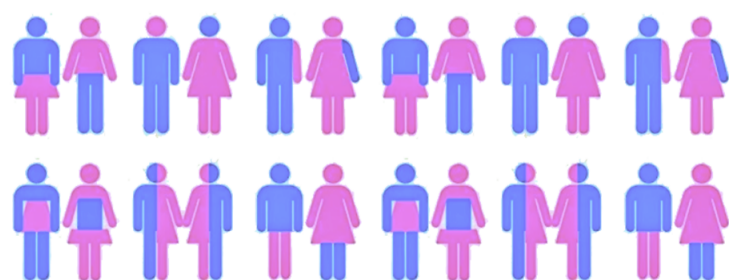
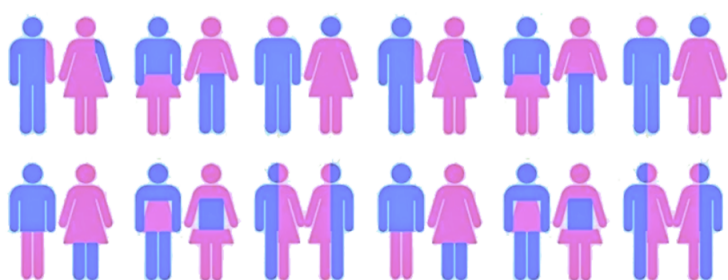




pode legitimamente ser objeto de devoção dos fiéis” (VERNANT, 2006, p. 7). Aqui cabe, ainda, a ressalva de que a relação dos homens com esses seres era de respeito, mas se distancia, sobremaneira, da piedade “intimista” (subjetivista) devotada a um deus transcendente todo perfeito (muito comum na atualidade), haja vista que as deidades da Hélade recebiam muitos atributos humanos (VERNANT, 2006).

A teologia politeísta que vigorou no mundo helênico também produziu seus efeitos nas culturas que adotaram práticas religiosas a ela vinculadas. Exemplo mais evidente disso, a civilização romana é tributária não apenas das figuras mitológicas cultuais, mas também dos modelos literários e filosóficos gregos. Na verdade, nela se encontram os afluentes da religiosidade de diversas nações (como nas orientais e na dos etruscos), que, à medida que o império romano avançava sobre outros povos, ia sendo incorporada. Por isso, a correspondência entre os numes greco-romanos acontecia, como nos casos de Zeus e Júpiter, Hades e Plutão, Poseidon e Netuno, Ares e Marte, Hera e Juno, Afrodite e Vênus, Apolo e Febo, Atena e Minerva, as Moiras e as Parcas, Dionísio e Baco (para ficarmos em alguns exemplos), e, por isso, não obstante a distinção da nomenclatura que os designa, eles partilhavam praticamente as mesmas características, funções e domínios (BULFINCH, 2015).

Todo o arcabouço do rito sacrificial público e privado e do ideal antropomórfico que permeavam esse ambiente tão aberto e sincrético, como aconteciam em festas e solenidades romanas (BULFINCH, 2015), permaneceu até o declínio do império, já na quarta centúria da nossa era, quando começa a se expandir, vertiginosamente, outro ideário: o cristão. Assim, com a transformação das sociedades e da cultura, a aceção que se fazia do mito ganhou novas configurações. A sacralidade reservada à mitologia, constante no cotidiano das comunidades greco-romanas, à medida que se estabelecia a Cristandade, perdia progressivamente seu espaço. Ao mesmo tempo, às narrativas míticas, agora consideradas um produto pagão, era atribuída a

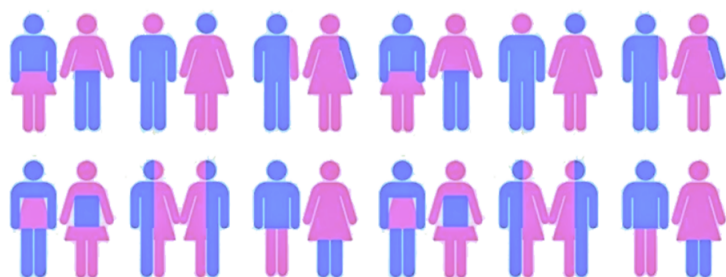
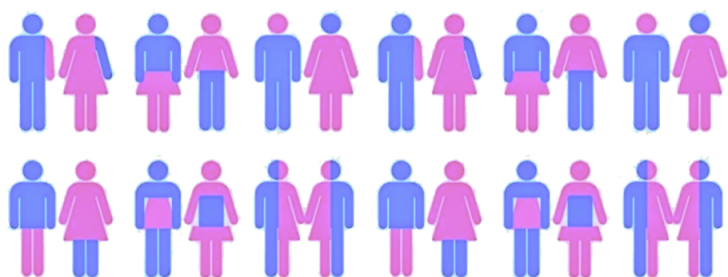




característica de ficcionalidade (ALMEIDA JR, 2014, p. 37-38), e o relevo de sua cosmologia, que era fundante para a organização social e para a maneira de pensar o mundo e o homem, caiu na mesma medida em que ascendiam os postulados religiosos do cristianismo. Porém, é importante destacar que há muitas relações – principalmente de adaptação – entre uma cultura e outra, de forma que “o cristianismo, tal qual foi compreendido e praticado nos quase dois milênios de sua história, não pode ser completamente dissociado do pensamento mítico” (ELIADE, 1972, p. 116).

A teologia anexa à historicidade, ao simbolismo e a alegoria cristãos, em muito, é tributária à mitologia. “Na realidade, eles [os cristãos] se utilizavam das categorias do pensamento mítico” (ELIADE, 1972, p. 119). As tensões geradas – inclusive as confusões hermenêuticas sobre a figura *mítica* e *histórica* de Cristo, assim como as heresias que daí surgiram – colaboraram para a tentativa de supressão do que era considerado parte do paganismo e alentaram o esforço de muitos pensadores cristãos na dissolução de erros e da possibilidade de equívocos na interpretação do que seria a doutrina (o Evangelho) que deveria ser pregada e vivida. Contudo, “*pelo fato mesmo de ser uma religião*, o cristianismo teve de conservar ao menos um comportamento mítico: o tempo litúrgico” (ELIADE, 1972, p. 119, grifos do autor).

Muito do conteúdo mítico foi revestido de nova roupagem intencional e, com isso, passou a servir o programa catequético das práticas religiosas consoantes àquilo que era, cristãmente, aceito pela sociedade que se formava e se estabelecia no período medieval. Não obstante ao forte intento de cristianização do que restava da cultura oriunda das raízes helênico-romanas do medievo, muitos mitos “ressurgiram nas literaturas orais e escritas da Idade Média” (ELIADE, 1972, p. 119). E essa retomada ganhou maior propulsão com o Renascimento, no início da Idade Moderna, pelo qual se promoveu um esforço de recuperação do ideal clássico de cultura. Entretanto, a restauração desses valores, os clássicos, significou a deterioração de outros, os mediévicos.

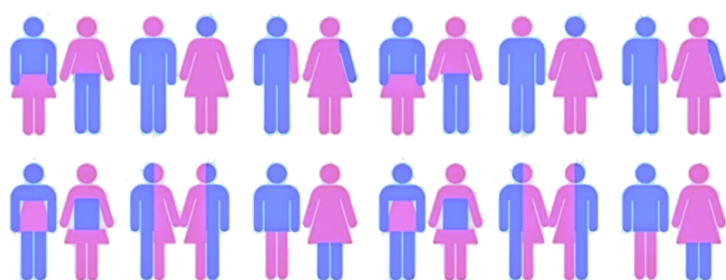
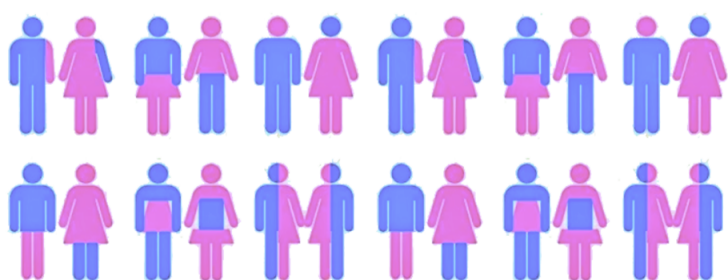


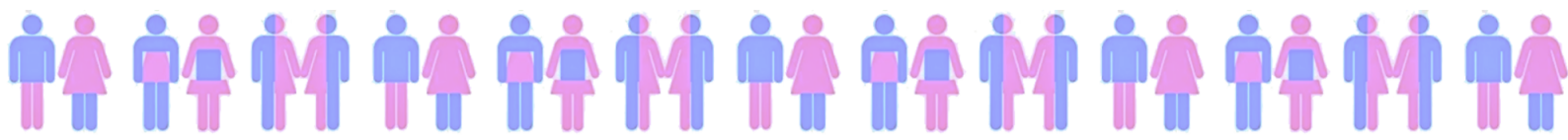


No Renascimento, contrapondo e afastando progressivamente do pensamento medieval, certo humanismo antropocêntrico floresce às custas do crepúsculo de preceitos da religiosidade. Abala-se as estruturas da Cristandade e “uma parte da religião popular da Europa pré-cristã [só] sobreviveu, camuflada ou transformada, nas festas do calendário e no culto dos Santos” (ELIADE, 1972, p. 120). Estes, inseridos na essência das formas de expressão não-elitizadas do cristianismo, prolongaram “certas categorias do pensamento mítico até os nossos dias” (ELIADE, 1972, p. 120). Embora não se desconsidere a contribuição dessas expressões para as populações que, de algum forma, delas se alimentavam, de acordo com Fernando Bastos (1987, p. 63), na Era Moderna, “o auge do renascimento cultural que se efetua no Ocidente é, sem dúvida, a consolidação da redescoberta e vivência dos valores greco-romanos pelo homem dos séculos XIV, XV e XVI”.

Mesmo com a permanência da cultura mítica pós-mediévia, muito do que fora cristianizado ganhou sua versão distorcida com a modernidade renascentista. Na verdade, o que foi erigido com a ascensão da cultura cristã no milênio medieval, nos séculos seguintes, recebeu o mesmo tratamento que outras culturas religiosas. Nesse sentido, o cristianismo, ao menos na concepção filosófica do Iluminismo, não ocupava uma posição hierárquica superior em relação a outras tradições, visto possuir/ser mais um grupo de narrativas mitológicas fictícias – esse foi o mesmo golpe que recebeu a mitologia greco-romana séculos antes (ALMEIDA JR, 2014). José Benedito de Almeida Júnior (2014, p. 39, grifo do autor) exemplifica esse pensamento com as teses de Voltaire (que viveu entre os séculos XVII e XVIII), destacando que: “se uma religião pretende ser mais verdadeira do que as outras, porque sua história sagrada não possui ‘lendas e fantasias’ mas acontecimentos reais, então facilmente se entende que nenhuma delas pode ser verdade”, uma vez que “o cristianismo também estava repleto de histórias fantásticas, como os milagres, e de herança pagã”.

Criticando a visão de Voltaire, visto este desconsiderar o elemento sobrenatural da fé na compreensão das narrativas bíblicas e ignorar o detalhe



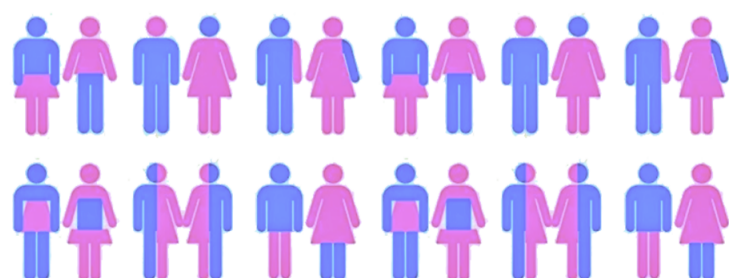
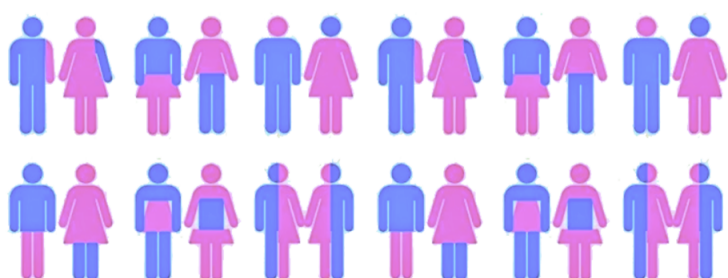


de que elas não são um registro estritamente historiográfico (que *a priori* teria um compromisso com a descrição literal (“verdadeira”) dos fatos), Almeida Júnior (2014, p. 39) aponta que uma consulta ao verbete “Gênesis” (ao qual acrescentaríamos outro substancial e mais esclarecedor, “Religião”), constante no *Dicionário Filosófico*, da autoria do citado filósofo iluminista, elucida a hesitação voltairiana em relação às forma de culto de modo geral, bem como a intenção evidente – fundada obviamente no racionalismo típico do Iluminismo – de promoção de uma espécie de horizontalização das culturas religiosas, relegando-as à esfera da superstição.

E assim, submetidos à razão, o mito e o comportamento mítico, abordados nesse breve e incompleto panorama (não é nossa intenção dar um tratamento definitivo ao tema), foram sendo reduzidos a uma forma de “crendice”, a um conto “fantástico”, uma lenda, e, na melhor das hipóteses, a um tipo de narrativa primordial que contém alguma sabedoria antiga. O cristianismo, ainda hoje (século XXI), sobrevive sob diversas facetas, o que não aconteceu com algumas das expressões culturais criticadas por Voltaire – como a helênico-romana. De acordo com a visão de Thomas Bulfinch (p. 13, grifo nosso),

[a]s religiões da Grécia e da Roma antigas desapareceram. As chamadas divindades do Olimpo não têm mais um só homem que as cultue, entre os vivos. Já não pertencem mais à teologia, mas à literatura e ao bom gosto. **Ainda persistem e persistirão**, pois estão demasiado vinculadas às notáveis produções de poesia e de belas-letas, antigas e modernas, para caírem no esquecimento.

Na esteira desse pensamento, de modo especial no que concerne à “persistência literária” desse conteúdo da Antiguidade, é perceptível que a literatura não apenas é um “repositório” de textos (de épocas e lugares (pouco ou muito) distantes) que se interconectam, mas também de uma rede complexa de formas de identidades culturais, nas quais se situa o mítico. Dessa maneira, retomamos e ratificamos a noção de convergência que iniciou o presente estudo, que aponta a representação poética, em suas variadas formas de composição



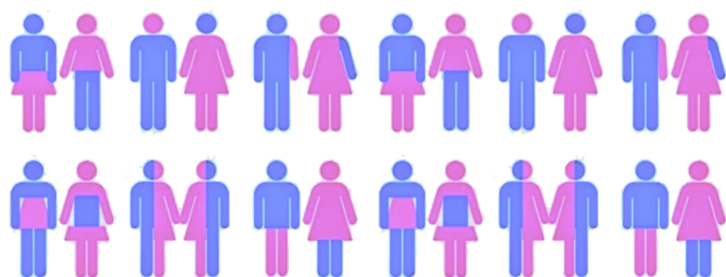
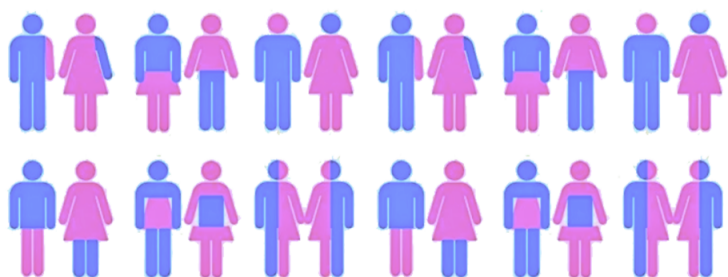


discursiva, como um ambiente no qual pode comparecer uma diversidade de aspectos advindos dos produtos da realidade material e, primazmente, imaterial/cultural das civilizações. Esse conteúdo que, conforme Bulfinch (2015), persiste pode ser acessado por meio das fontes dessas civilizações (que geralmente são restritas), ou de maneira ressignificada e, por vezes, mais palatável ao leitor contemporâneo, através da literatura.

Há outros caminhos pelos quais se pode evidenciar a convergência literária a que nos referimos. Júlia Kristeva (2005, p. 69-71), entendendo as formas de relação dialógicas de um texto com outros (com base no dialogismo bakhtiniano), chama de intertextualidade. Gerard Genette (2010, p. 13-14), por sua vez, dentro de sua tão peculiar verbosidade terminológica (baseado, mas não limitado, nos postulados de Kristeva), nomeia de transtextualidade, ou transcendência textual, as relações entre textos. E, por fim (para ficarmos em apenas três exemplos), Tzvetan Todorov (1976, p. 213-215), refere-se à “repetição” como recurso paradigmático e estrutural que pode desvelar homologias entre diferentes narrativas literárias. Esses conceitos, cada um a seu modo e em seus contextos próprios, entrecruzam-se de alguma maneira no mesmo fenômeno: as ressonâncias que um texto pode ter em outros.

Porém, com o termo “convergência”, desviamos a atenção que se chama para os aspectos textuais, ou puramente materiais, e a alocamos para aqueles que estão relacionados à cultura, como o comportamento mítico. Não defendemos um em detrimento do outro; nem argumentamos que ambos os aspectos, o textual e o cultural, são separáveis na ficção. Apenas destacamos que há elementos que não se restringem à produção material (verbal ou imagética) que podem se convergir (e mesmo se desdobrar) em dada obra literária. Assim, efetuamos um curto deslocamento da preocupação com o material, referindo-se aos textos, para o imaterial inerente à cultura, relativamente à mitológica, de um determinado povo ou momento histórico.

Tal visão aplicada ao texto literário busca corroborar a seguinte afirmação de Eliade (1972, p. 124, grifos nossos): “O pensamento mítico pode ultrapassar e rejeitar algumas de suas expressões anteriores, tornadas



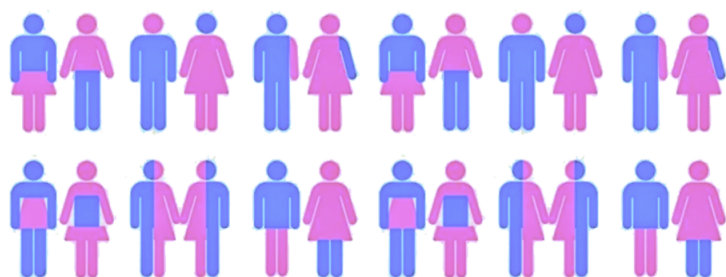
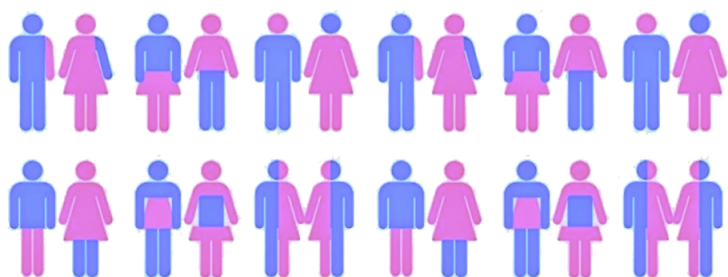


obsoletas pela História, pode adaptar-se às novas condições sociais e às novas modas culturais, mas **ele não pode ser extirpado**". Complementando essa asseveração, poderíamos dizer que o legado de um pensamento mítico pertencente à dada cultura, como a greco-romana, "não pode ser extirpado" e, por isso, encontra meios de sobrevivência. Talvez, não seja recuperado, em sua plenitude, pela recorrência ou ressonância textual (pois adapta-se "às novas condições"), mas encontra na expressão material um espaço no qual a herança, a riqueza e a profundidade das referências que contém podem convergir, ou seja, podem achar um "destino". Nesse sentido, Nádja Julien (2005, p. 5, grifos nossos) destaca:

Capazes de mexer com a imaginação do homem, os heróis míticos inspiraram as doutrinas religiosas, as lendas, o folclore, as superstições, os contos de fada, a poesia, as tragédias clássicas e um sem número de obras de arte. Desta forma, tornaram-se **símbolos que, transmitidos de geração e geração, permanecem para sempre fixos na memória da humanidade**. De fato, profundamente enraizados no imaginário humano, **os mitos são dotados de uma extraordinária vitalidade: eles nascem, vivem e evoluem com as épocas, os países, e sobrevivem com nomes ou aspectos diferentes**.

A autora confirma os aspectos que vimos destacando: a permanência e a vitalidade do conteúdo e do comportamento mítico; a sua capacidade metamórfica enraizada no imaginário das gerações humanas; e a sua potência de penetração e convergência nas diversas produções artísticas. O mito parece eternamente retornar, pois sempre encontra um lugar de destino no qual sobrevive "com nomes ou aspectos diferentes" (JULIEN, 2005, p. 5). Acreditamos que esse espaço – o *locus* privilegiado a que nos referimos anteriormente, no começo deste escrito – pode ser a obra literária.

Em outras palavras, salientamos, de forma sumarizada, que a produção poética de uma cultura, portanto, pode ser o "destino" no qual se convergem os bens imateriais de uma civilização, como o senso mitológico, podendo, na medida em que recontextualiza o mito, produzir novos sentidos. Com





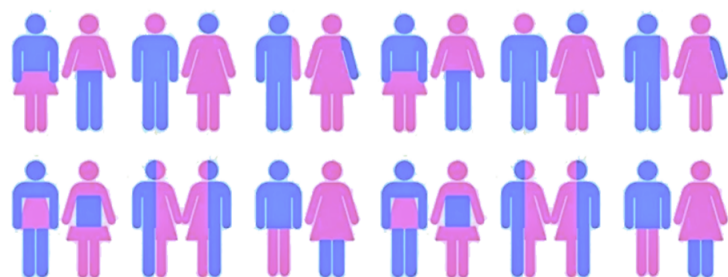
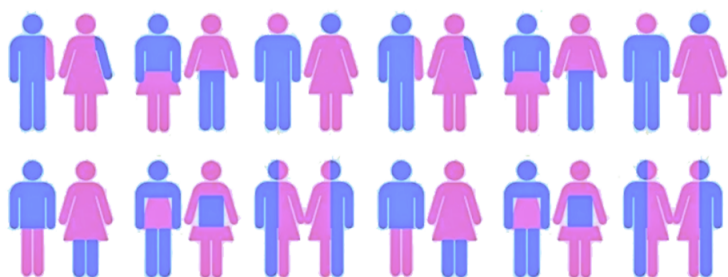
vista para isso, seguimos, agora, para a leitura do conto “As três fiandeiras” no intento de identificar como, nele, acontece a convergência mitológica das Moiras e como ela colabora para a constituição dos significados do texto.

O destino das moiras em “As três fiandeiras”

Ao se tentar recuperar as referências e as recorrências mitológicas das três Moiras, perceberemos que, em várias culturas, elas adquirem feições singulares. Mesmo dentro da cultura grega, na qual essa tríade é referida com a nomenclatura que usamos neste trabalho (Moiras), o conjunto de descrições é bastante distinto, o que faz com que os relatos se unam – em alguns casos – apenas pelo fato de serem três e serem responsáveis pelo destino.

As Moiras (do grego *Μοῖρα*), geralmente, são tratadas como um grupo de três irmãs fiandeiras que determinavam os destinos dos homens – determinação a que até os deuses se submetiam. Elas traçavam, ou melhor, teciam, o início, a duração e o término da vida. Cada uma das três desempenhava uma função na confecção dos destinos: uma fiava, outra media e, por fim, a outra cortava o fio da vida. Conforme caracterização atribuída por Julien (2005, p. 149, grifos da autora), embora cada uma exerça uma atividade específica, são complementares entre si: “**Cloto** tece em sua roca o fio da existência, cujo comprimento é determinado por **Láquesis** com o auxílio de sua varinha. Com sua tesoura, **Átropos** corta este fio”.

Segundo a descrição genealógica de Hesíodo (*Teogonia*, 211-116), a “odiosa Moira” faz parte da descendência que Nix (a Noite) gerou sozinha, sem cópula, isto é, “sem deitar-se com ninguém”. O autor grego (*Teogonia*, 901-906), em trecho diferente da mesma obra, paradoxalmente, também atribui o nascimento das Moiras à relação amorosa de Zeus com Têmis: “ela pariu as Moiras, a quem o prudente Zeus outorgou a máxima honra: Cloto, Láquesis e Átropos, que concedem felicidade ou infortúnios aos homens mortais”. Outra aparente contradição nas colocações do poeta Hesíodo está

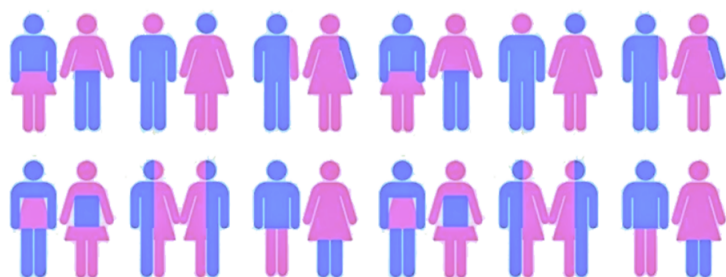
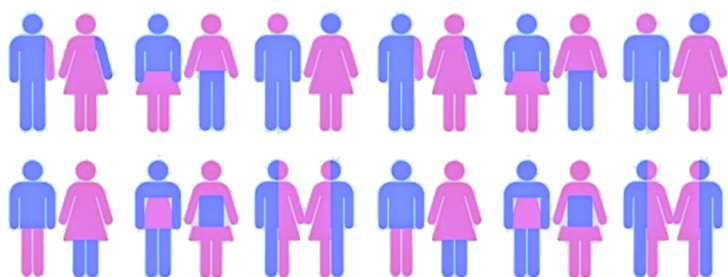




no tratamento quantitativo dado, primeiro, no singular (*Moira*) e, depois, no plural (*Moiras*), à figura das deusas do destino. Junito de Souza Brandão (2009, p. 242-243, grifos do autor) nos ajuda a entender melhor o que isso pode significar:

As *Moîras* são a personificação do destino individual, da “parcela” que toca a cada um neste mundo. Originariamente, cada ser humano tinha a sua *Moîra*, a saber, “sua parte, seu quinhão”, de vida, de felicidade, de desgraça. Personificada, *Moîra* se tornou uma divindade muito semelhante às *Queres*, sem, no entanto, participar do caráter violento, demoníaco e sanguinário que estas possuíam. Impessoal e inflexível, a *Moîra* é a projeção de uma *lei* que nem mesmo os deuses podem transgredir, sem colocar em perigo a ordem universal. É a *Moîra*, por exemplo, que impede um deus de prestar socorro a um herói no campo de batalha ou de tentar salvá-lo, quando chegou sua hora de morrer. [...] A pouco e pouco se desenvolveu a ideia de uma *Moîra* universal, senhora incontestada do destino de todos os homens. Essa *Moîra*, sobretudo após as epopeias homéricas, se projetou em três *Moîras*: Cloto, Láquesis e Átropos, tendo cada uma função específica.

Pelo que se percebe, ao invés de uma contradição, temos a apresentação de faces distintas do mesmo mito. Poderíamos dizer, na esteira da discussão do tópico anterior, que isso parece se tratar do processo de metamorfose histórica sobre o qual Eliade (1972) e Julien (2005) comentaram. As transformações que podem acontecer em uma narrativa mitológica ocorrem, como se verifica, dentro do mesmo ambiente cultural, nesse caso, o grego, ou em outro diferente, como, por exemplo, no romano, que se vale do helênico. Na cultura mitológica romana, as *Moiras* estão associadas às *Parcas* que, em um primeiro momento, gozam praticamente das mesmas características e funções: “As *Parcas* ou *Tri Fata* romanas são réplicas das *Moiras*, os símbolos do destino representadas como fiandeiras que presidiam o nascimento (*Nona*), o casamento (*Décima*) e a morte (*Morta*)” (JULIEN, 2005, p. 149). Comentando o verbete “*Parcas*”, Julien (2005, p. 169, grifos da autora) às informações acima expostas acrescenta outras: “[As *Parcas* são] Sinistras

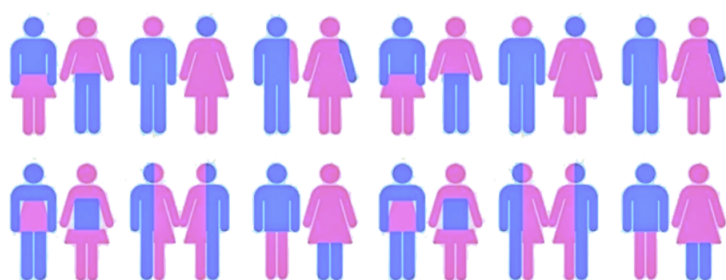
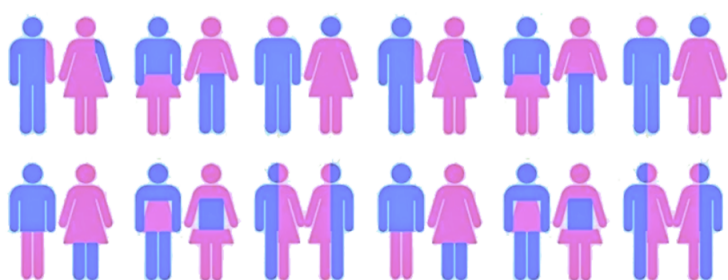


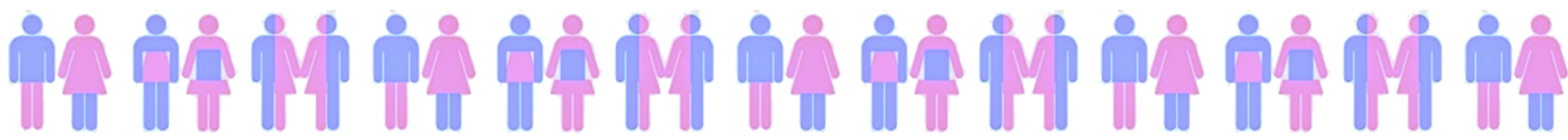


figuras que presidiam o destino dos homens, decidindo sobre a duração de sua vida, sua morte. Chamavam-se *Cloto*, a ‘fiandeira’ dos dias e dos homens; *Láquesis*, que lhes dá oportunidades especiais, e *Átropos*, ‘a inflexível’, que envia a morte”.

Aprendemos que nas mãos dessas três criaturas está o destino de cada ser humano e de toda humanidade. Elas determinam o que nem mesmo os deuses podem evitar. “Se as Parcas são onipotentes na decisão dos fatos que nos devem suceder, parece que nem sempre fixam exatamente a época precisa em que as suas decisões devem realizar-se” (MÉNARD, 1997, p. 96). Assim, conforme a simbologia desse mito, todos os homens tecem sua vida sob a vigência do tempo, mas não sabem calcular quando será seu termo. Ante tal constatação, questionamo-nos: como se reatualiza esse mito na modernidade? Ou, melhor dizendo, dentro do que propomos neste trabalho, como comparecem as Moiras/Parcas no conto “As três fiandeiras”? Para responder tais indagações, passamos ao cotejo do conto.

A narrativa “As três fiandeiras” faz referência ao pensamento mítico das Moiras a partir do seu título. As Moiras, além de serem em número de três, como vimos, são caracterizadas por serem fiandeiras (JULIEN, 2005, p. 169). Conheçamos, então, o conto para verificarmos até que ponto a alusão não se restringe ao título. O enredo começa contando que havia um homem viúvo que vivia em uma cabana no meio da floresta. Sem muitas posses, caçava para sobreviver. Também com ele morava sua única e bela filha que, “um pouco mais crescida, disse ao pai que sairia pelo mundo e ganharia seu próprio pão” (DASENT, 2010, p. 151). O pai, ciente de que talvez aquela jornada fosse benéfica para sua filha, deu sua anuência: “é verdade que você não aprendeu muita coisa além de depenar pássaros e assá-los, mas ainda assim você deve mesmo tentar ganhar seu próprio pão” (DASENT, 2010, p. 151). Neste trecho, fica evidente que a moça, cujo nome não é apresentado durante a narrativa – apenas sabe-se que ela é bonita –, mostra-se decidida a obter “seu próprio pão”, expressão que poderia ser entendida, a partir do





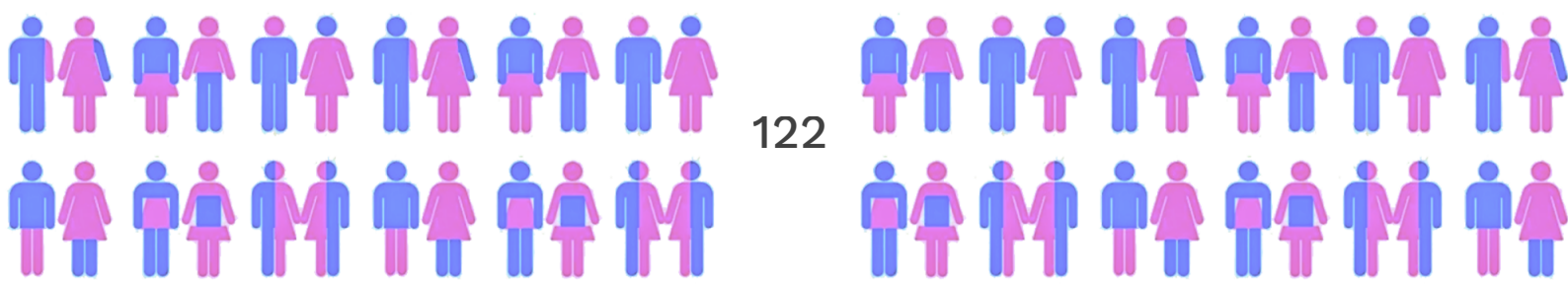
contexto narrativo, como “tecer seu próprio destino” – como comentaremos mais adiante. Ela saiu e, depois de andarilhar por certo tempo, conseguiu, em um palácio, estadia, onde podia morar, e a confiança da rainha.

Por inveja, em três ocasiões, outras serventes do palácio mentiram para a rainha sobre o que a jovem dizia conseguir fazer, a fim de prejudicá-la. Na primeira delas, falaram para a “rainha que a mocinha havia dito que conseguiria fiar uma libra inteira de linho em apenas um dia e uma noite, pois era sabido que a rainha era uma ótima dona de casa e que um trabalho bem feito lhe causava boa impressão” (DASENT, 2010, p. 152). Ao saber sobre as pretensas habilidades da moça, a monarca questionou: “Você disse isso mesmo? Então, terá de fazê-lo. Mas, se quiser, poderá ter mais tempo” (DASENT, 2010, p. 152). A moça, por sua vez, não teve coragem para se arriscar a revelar que não sabia fiar.

Acostumada, como lhe dissera o pai, a apenas “depenar pássaros e assá-los”, ela se desesperou. Atendendo a seu pedido, concederam-lhe um quarto, onde também colocaram uma roca e o linho. “Lá se sentou, triste e chorosa, sem saber o que fazer” (DASENT, 2010, p. 152). A jovem tentou esboçar algo, mas sem sucesso. Até que foi surpreendida:

De repente, uma senhora entrou no quarto.
“O que aflige você minha criança?”, ela perguntou.
“Ah!, disse a mocinha, com um suspiro profundo. “Não vai adiantar se eu lhe contar, a senhora nunca será capaz de me ajudar”.
“Quem sabe?”, disse a velha senhora. “Talvez eu saiba como ajudar você.” (DASENT, 2010, p. 152).

Diante da interpelação e da situação em que se encontrava, a moça decidiu contar o que havia acontecido, revelando o porquê de estar tão aflita. Para seu alívio, a senhora que havia entrado no quarto decide ajudá-la: “Não se preocupe, minha criança’, disse a velha senhora. ‘Se me chamar de tia no dia mais feliz de sua vida, fiarei este linho para você. Portanto, trate de ir dormir” (DASENT, 2010, p. 153). Aceitando a ajuda e concordando com o pedido feito, a moça foi dormir e, quando se levantou, tudo estava pronto.





“Ninguém jamais havia visto fios tão uniformes e bonitos” (DASENT, 2010, p. 153). O trabalho feito agradou a rainha, que passou a alimentar mais afeição pela jovem, e desagradou, ainda mais, as criadas, que, tomadas de inveja, investiram uma segunda vez contra a moça, dizendo “à rainha que a jovem conseguiria tecer os fios em um dia e uma noite” (DASENT, 2010, p. 154). Da mesma forma, a rainha exigiu o cumprimento da palavra, estendeu o prazo e a mocinha não desmentiu as serventes. Concederam-lhe novamente, a seu pedido, um quarto.

E lá se sentou mais uma vez, chorando e soluçando, sem saber que direção tomar, quando outra senhora entrou e perguntou:

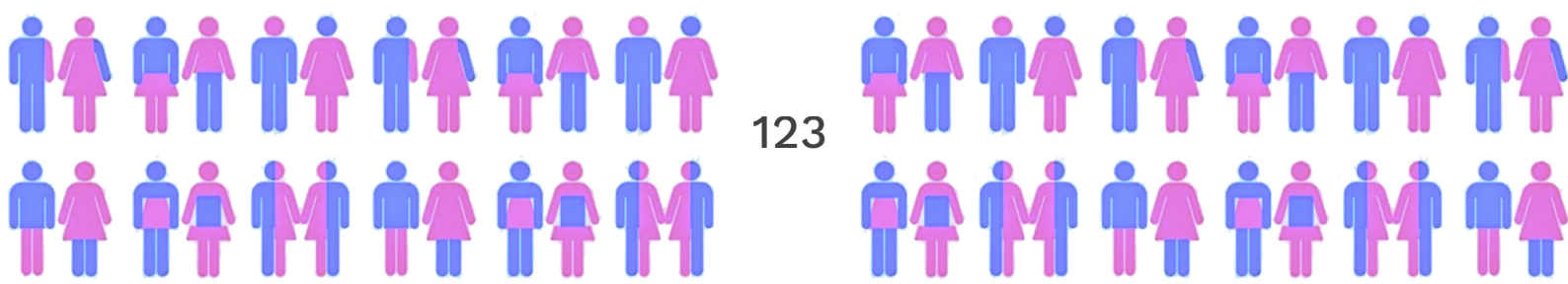
“O que aflige você, minha criança?”

A princípio, a jovem não ia contar nada, mas, por fim, resolveu contar toda a história de sua aflição.

“Ora, ora!”, disse a velha senhora. ‘Não se preocupe. Se me chamar de tia no dia mais feliz de sua vida, tecerei estes fios para você. Então você pode ir embora e se deitar para dormir” (DASENT, 2010, p. 154).

Como na primeira vez, ao acordar, a jovem viu “a peça de linho sobre a mesa, tecida de maneira tão hábil e precisa que nenhuma peça de linho poderia ser melhor e mais bonita que aquela” (DASENT, 2010, p. 154). Ela apreçou-se e levou para a rainha o que havia sido feito, o que a deixou muito contente e fez com que aumentasse, ainda mais, o valor que dava à moça. As serventes antípodas, na proporção em que aumentava o carinho da rainha pela jovem, fervilhavam de amargura e inveja e, por isso, não tardaram em planejar uma terceira e última investida. Desta vez, “foram contar à rainha que a mocinha havia dito que em apenas um dia e uma noite conseguiria transformar a peça de linho em camisas” (DASENT, 2010, p. 155).

A história se repetiu. Assim, quando estava no quarto mergulhada em sua tristeza, “[u]ma outra senhora entrou dizendo que poderia costurar as camisas para ela se ela a chamasse de tia no dia mais feliz da sua vida. A jovem estava contente demais e fez o que a senhora a ordenou: foi se deitar para dormir” (DASENT, 2010, p. 155). No outro dia, “as camisas estavam

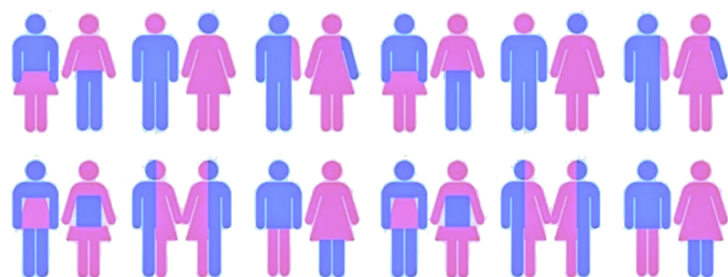
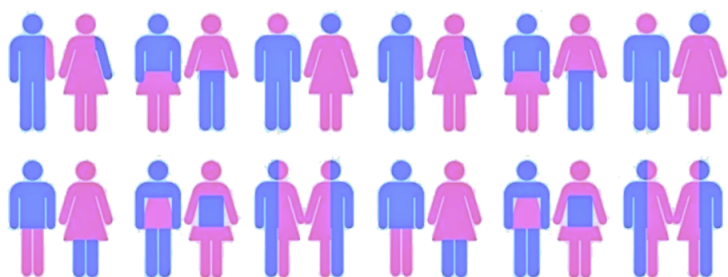




prontinhas para serem usadas” e a “rainha ficou muito contente, bateu palmas e disse a jovem: ‘Eu nunca tive ou vi trabalho tão bem-acabado e tão belo em toda a minha vida’” (DASENT, 2010, p. 155). Os elogios rendidos confirmaram a afeição que a rainha tinha pela jovem, de maneira que a fizeram tratá-la como fosse uma filha sua. Ela, que foi criada pelo pai e era órfã de mãe desde mais nova, agora possuía uma mãe.

Nesse ponto da narrativa, é possível visualizar algumas pistas que nos indicam como as Moiras comparecem no conto. A primeira é a presença de uma figura simbólica bastante significativa: o “fio”. Udo Becker (1999), no seu *Dicionário de símbolos*, além de destacar que “tempo e vida são comparados frequentemente com um fio” (p. 131), também aponta para a associação do “fio”, e de modo especial do “fio da vida”, com a atividade exercida pelas Moiras/Parcas (p. 191). Com base no que foi apresentado anteriormente sobre esse mito, fica evidente essa relação e a confluência dos sentidos desse simbolismo que estão sobrepostos dentro da narrativa quando se percebe que a sorte da mocinha no palácio está ligada ao fio. Brandão (2009, p. 148, grifos do autor) destaca um detalhe terminológico presente em textos homéricos que reforça a simbólica do fio, que é a relação de sinonímia entre o termo *Moira* e outro, *Aísa*, de origem “árcado-cipriota, um dos dialetos usados pelo poeta” da *Odisseia*. Brandão (2009, p. 148, grifos do autor) chama a atenção para “o gênero feminino de ambos os termos, o que remete à ideia de *fiar*, ocupação própria da mulher: o destino simbolicamente é ‘fiado’ para cada um”.

Observemos que a intriga da narrativa de “As três fiandeiras” gira em torno justamente do fiar como uma “ocupação feminina” para a qual a protagonista não desenvolveu suas habilidades. Aqui, pode ser feito um contraste com o início da narrativa, que indicava certa autonomia por parte da jovem ao sair da casa do pai decidida a conseguir “seu próprio pão”, com o que acontece ao longo da história, em que é revelada a impossibilidade de ela “tecer seu próprio destino”, uma vez que não possui os instrumentos, as condições, necessários para tal – isto é, não sabe fiar. Por isso, precisou



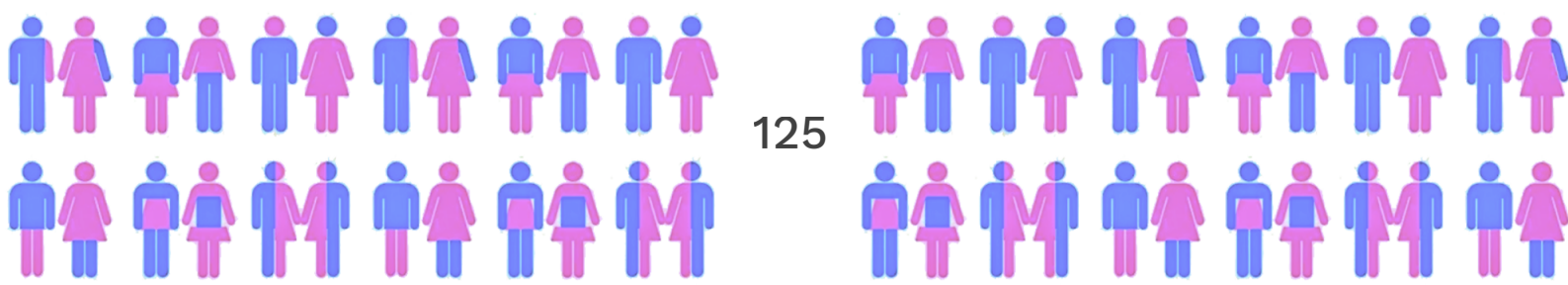


do auxílio das três senhoras. Essa interpretação parece ter sentido quando percebemos que as três investidas das criadas invejosas estão diretamente relacionadas ao “fiar” – investidas estas que foram frustradas com a intervenção das três velhas fiandeiras.

A segunda pista está em um detalhe que se destaca no enredo: quando as três senhoras intervêm e vão trabalhar com o fio, fiando, tecendo e costurando, a mocinha vai dormir a mando delas. Da maneira como se estrutura a narrativa, entendemos que, quando a jovem entra no quarto para tentar cumprir os desafios (fiar, tecer e costurar), já é noite. Nessa direção, Brandão (2009, p. 163), retomando a genealogia descrita pelo poeta Hesíodo (*Teogonia*, 211-116), salienta que Nix (também conhecida como Noite), na mitologia grega, é conhecida por ser a progenitora que, “sozinha, deu à luz entre outros [deuses]: Moro (Destino), Tânatos (Morte), Hipno (Sono), Momo (Sarcasmo), Hespérides, Moiras, Éris (Discórdia)...”. Esses seres divinos, prole da Noite, vistos nos sentidos nos quais se desdobram (destino, morte e sono), parecem formar uma constelação de símbolos que contribuem para construir uma atmosfera portentosa e mítica que põe em evidência a atuação das três senhoras fiandeiras e da consequente presença do sono.

Hipno, ou Hipnos, o deus do sono, de acordo com Brandão (2009, p. 163), é filho da Noite (Nix) e irmão das Moiras. Conforme a descrição de Julien (2005, p. 112), ele “passeia pela terra fornecendo aos humanos um repouso benfeitor e sonhos agradáveis” – como acontece com a jovem do conto. Mesmo que os atributos de Hipnos não estejam (aparentemente) relacionados aos das Moiras, o que nos chama atenção é insistente presença do elemento “sono”, ao longo de “As três fiandeiras”, na atuação das personagens cuja função narrativa muito se parece com a ação das Moiras. O que nos parece é que a força simbólica do mito das deusas do destino não é retomada sozinha, mas reaparece (mesmo que implicitamente) com elementos que a reforçam.

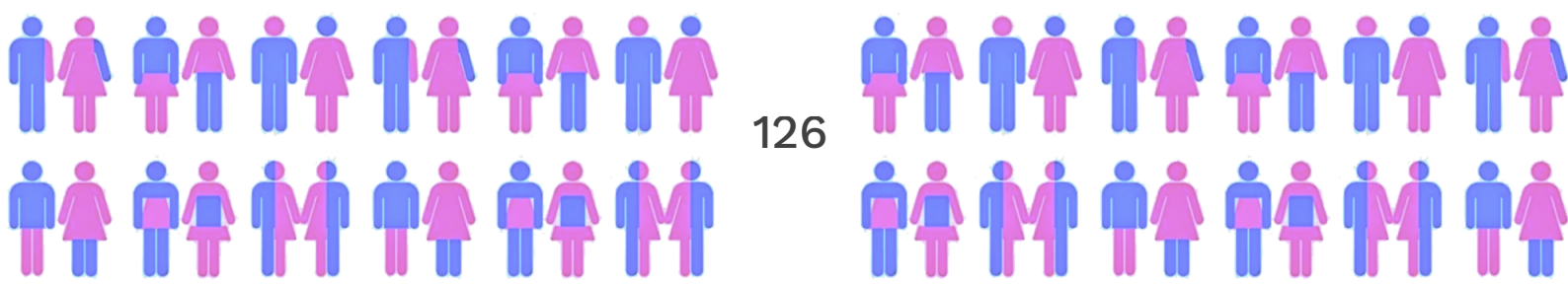
A terceira pista está relacionada à ação das três senhoras em favor da moça, que é homóloga àquela realizada pelas Moiras. Como vimos,





Cloto fia, Láquesis mede e Átropos corta o fio. Na intervenção das três velhas fiandeiras, os mesmos processos acontecem, mas com o acréscimo da atividade de “costurar”. Assim temos no conto: uma senhora que fia o fio; outra que tece, com o fio, uma peça; e a terceira que costura a peça para fazer camisas. Ao fazermos um paralelo do que as seis personagens realizam com o “fiar”, chegamos à sequência: fia/fia; mede/tece; corta/costura. Percebemos, através desse paralelo, que na leve alteração da narrativa mitológica à feérica acontece uma reatualização, não obstante não aparecerem os nomes das três fiandeiras no conto, o que poderia ajudar a relacionar a fiandeira à função (como Cloto se liga ao “fiar”, ou vice-versa) e a precisar a proximidade que há entre elas e as Moiras. A relação pode ser identificada apenas por meio da semelhança, não pela “igualdade”, da ação de cada uma – o que reforça o procedimento da reatualização.

Além da conexão existente entre o que fazem, o “fiar”, e as seis pertencerem ao mesmo conjunto, o das fiandeiras, tanto no mito como no conto, as atividades de cada uma são complementares. Ou seja, as Moiras e as senhoras, dentro do contexto de cada tríade, são interdependentes. A distinção está no fato de que as fiandeiras míticas trabalham o fio, fiando-o, medindo-o e cortando-o, mantendo sua forma até o corte, enquanto as fiandeiras da narrativa de Dasent, ao fiar, tecer e costurar, transformam-no em peça de roupa (em camisas). Talvez, isso esteja relacionado de algum modo com a sorte, com o destino, que ambos os trios tecem para aqueles que estão sob seus jugos. O fato de, como vimos, as Moiras concederem “felicidade ou infortúnios aos homens mortais” (HESÍODO, *Teogonia*, 901-906) e de a ação da última das delas, *Átropos* (a que corta o fio), ser a de “envia[r] a morte” (JULIAN, 2005, p. 169), indica que o “fiar” das fiandeiras mitológicas se encerra com o fim da vida, isto é, com o fim da possibilidade de alguma felicidade. Na intervenção das velhas senhoras, até o ponto em que recontamos o enredo, parece ter um fim positivo. Para verificarmos isso, vejamos o que ocorre depois das três provas pelas quais passou a moça.

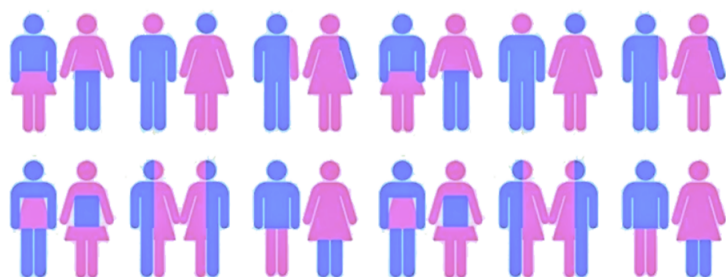
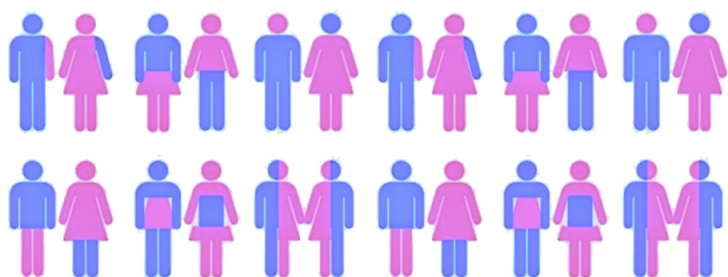




Após agradar a rainha com as camisas, a moça ganhou sua dileção de maneira que aquela aventou a possibilidade de a jovem se casar com seu filho: “Olhe, se quiser ter o príncipe como esposo, você o terá, e nunca precisará contratar criadas. Você sabe costurar, fiar e tecer” (DASENT, 2010, p. 156). E assim aconteceu: a moça se casou com o príncipe. No dia da festa, apareceram três bruxas velhas e feias. Entrando uma por vez, cada uma delas possuía uma deformação física peculiar: a primeira tinha “um nariz longo”; a segunda “tinha uma corcunda tão feia e grande que teve muita dificuldade para passar pela porta”; e a terceira “tinha os olhos grandes como pires e era vermelha e remelenta, uma figura simplesmente pavorosa de se ver” (DASENT, 2010, p. 156-157). O príncipe ficou surpreso ao vê-las e ouvir sua noiva recepcioná-las com um “Bom dia, titia”.

O aspecto das bruxas incomodou tanto o noivo que ele perguntou: “Como pode, minha noiva, uma jovem tão graciosa, ter tias tão repugnantes e deformadas?” (DASENT, 2010, p. 157). Respondendo à pergunta, cada uma delas deu seu motivo. A primeira disse: “meu nariz cresceu desse jeito porque eu vivia cutucando. E, como ficava sempre sentada enquanto fiava, fui arqueando” (DASENT, 2010, p. 157); a segunda justificou: “desde jovem, fico sentada e apoiada para frente e para trás em meu tear. Por isso, fiquei assim, com essa corcunda saliente” (DASENT, 2010, p. 158); e, por fim, a terceira: “desde pequena, passo o tempo sentada, olhando e costurando, costurando e olhando, noite e dia. É por isso que tenho estes olhos feios e avermelhados” (DASENT, 2010, p. 158). Como se percebe, as três bruxas são as três velhas senhoras que cumpriram as atividades de “fiar”, “tecer” e “costurar” no lugar da protagonista do conto.

A aparência das fiandeiras também indica alguma semelhança com o mito das Moiras. Comentando a variedade de configurações das representações artísticas das Parcas (Moiras), René Ménard (1997, p. 93) forma um conjunto de imagens que nos auxiliam a chegar à seguinte conclusão sobre o aspecto dessas deusas: ora são representadas “com as feições de três velhas fiando o



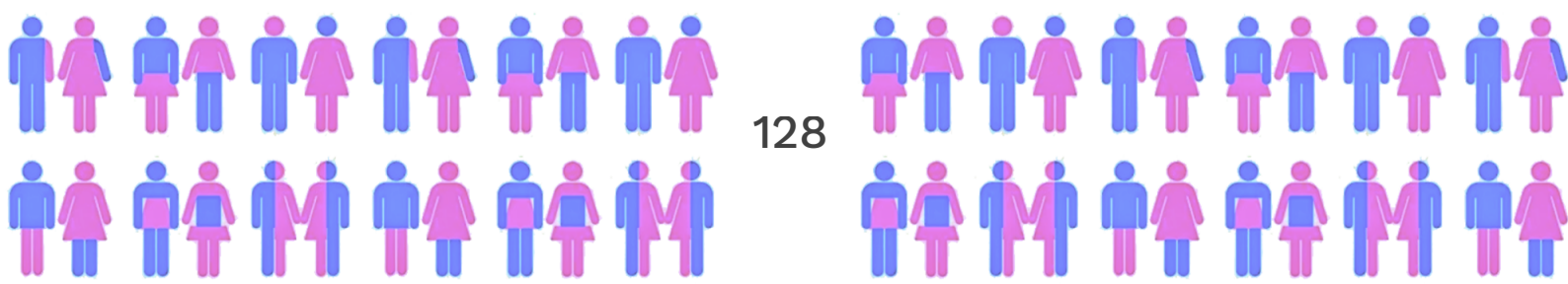


destino do mortais”, ora “sob a forma de três jovens bem gordas”, ou apenas jovens. Como se pode observar, “as feições de três velhas” é a caracterização que mais se aproxima do que ocorre no conto “As três fiandeiras”. Esse detalhe da aparência não é aleatório na narrativa, haja vista que é a fisionomia das bruxas, que, segundo elas, foi ocasionada pelo *fiar* (“ocupação própria da mulher” (BRANDÃO, 2009, p. 148)), serve de motivação para a fala que conclui o conto: “Bem, bem!”, disse o príncipe. ‘Sorte minha saber de tudo isso, pois, se é possível alguém ficar feio e repugnante por causa de tudo isso, vou proibir minha noiva de fiar, tecer e costurar, até o fim de sua vida” (DASENT, 2010, p. 158). Dessa forma, vemos que a jovem cumpriu o trato que fizera com as três fiandeiras, ao chamá-las de “tia” no dia mais feliz de sua vida e ainda recebeu outro favor: o de o príncipe proibi-la de fiar.

Pelo que percebemos, se o fim do ciclo de fiar, medir e cortar das Moiras tem um aspecto negativo, pois indica a morte; no caso das fiandeiras do conto, o ciclo de fiar, tecer e costurar está relacionado à boa sorte tecida para a jovem, que, ao final da história, tornou-se uma princesa. Se estas três senhoras, de alguma forma, significam morte, talvez, seja da vida de pobreza da moça e da submissão àquela vida na qual teria que fiar e conviver sob julgo da inveja das outras criadas, que, agora, depois do casamento, terão que a obedecer e servir.

Considerações finais

No conto “As três fiandeiras”, encontramos um exemplo de convergência mitológica, pelo qual pode ser percebido como o mito das Moiras sobrevive tempos depois da extirpação daquilo que foi a civilização greco-romana. O legado cultural do período clássico, sob outras ficções, ainda permanece vivo. E isso podemos identificar na maneira como as três fiandeiras retomam e reatualizam a figuras das deusas que teciam o destino dos homens.



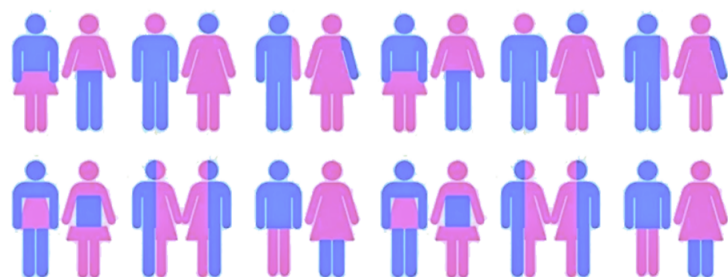
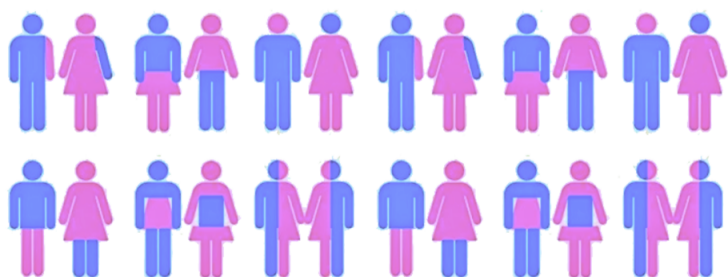


Quando verificamos que o fio “entrelaça” uma série de outros conteúdos mitológicos que estão de alguma maneira relacionados às Moiras/Parcas, percebemos também que não se trata de apenas uma narrativa, mas de um complexo cultural bastante rico que pode ser explorado nas mais diversas perspectivas. Aqui nos limitamos a alguns aspectos que o conto “As três fiandeiras” possibilitou.

Por isso, voltamos a destacar que o diálogo proposto, mais que textual, é cultural. Vemos não apenas uma apropriação que faz referência a outro texto, mas o reforço de um intrincado processo de criação. Na verdade, em outras palavras, acontece uma recriação, que costura não só estruturas narrativas (mitológicas), mas usos culturais de um mesmo símbolo.

A forma de convergência literária que caracterizou a narrativa que foi objeto de nossas considerações apresenta a maneira como o mito, de modo especial a figura mitológica das Moiras, sobrevive ainda hoje diante da visão (quase?) desmitologizada da modernidade. Poderíamos dizer que a recuperação dessa narrativa desvela o “destino” das Moiras, ao passo que também revela como a produção literária pode ser fecunda para a preservação e manutenção do âmbito cultural – sendo ela mesma produto desta esfera da ação humana.

Por trás dessa preocupação cultural subjacente à análise do destino de um mito está uma outra maior: a da sobrevivência de uma forma de comportamento, a saber, o “comportamento mítico” (ELIADE, 1972), que permeou (e ainda permeia), sob os diversos tipos de simbolismo, os diferentes agrupamentos sociais que viveram em épocas que se distanciam uma das outras por milênios e em lugares que se separam por quilômetros e oceanos. É através desse senso mítico inerente ao homem que, desde as comunidades mais primitivas, se manifesta o *homo religiosus* (quase em extinção na sociedade moderna), responsável por manter o equilíbrio humano quando o *mysterium* se manifesta na incompreensão do homem de si mesmo e é convergido – somado a um universo de outros conteúdos – no texto literário.





Referências

ALMEIDA JR, José Benedito de. *Introdução à mitologia*. São Paulo: Paulus, 2014.

BASTOS, Fernando. *Panorama das ideias estéticas no Ocidente: de Platão a Kant*. Brasília: Universidade de Brasília, 1987.

BECKER, Udo. *Diccionario de símbolos*. Tradução de Edwino Royer. São Paulo: Paulus, 1999.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 1.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis*. Tradução de David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

DASENT, George Webbe. “As três fiandeiras”. In: TIG, Thomas. *50 histórias de ninar*. Tradução de Karina Del Padre. Barueri: Girassol, 2010. p. 151-158.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

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

HESÍODO. *Teogonia*. Tradução de Sueli Maria de Regino. São Paulo: Martin Claret, 2010.

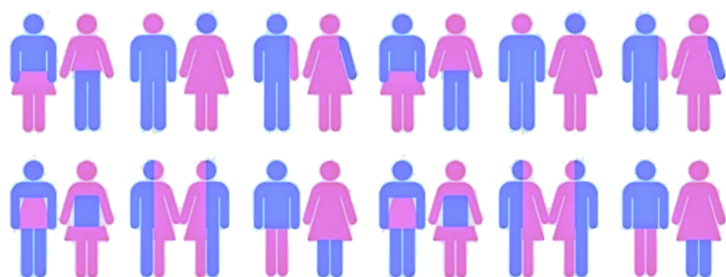
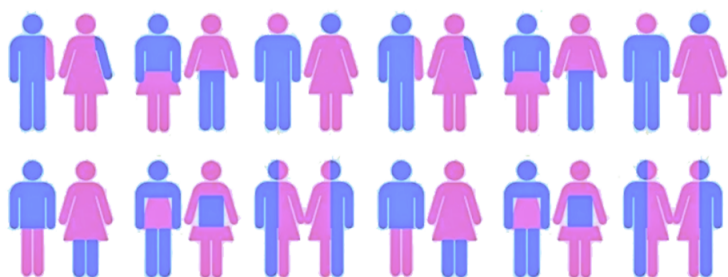
JULIEN, Nadia. *Dicionário Rideel de Mitologia*. Tradução de Denise Radonovic Vieira. São Paulo: Rideel, 2005.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semiótica*. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MÉNARD, René. *Mitologia greco-romana*. Tradução de Aldo Della Nina. São Paulo: Opus, 1997. v. 1.

TODOROV, Tzvetan. As Categorias da Narrativa Literária. In: _____; BRATHES, R.; GREIMAS, A. J.; BREMOND, C.; ECO, U. GRITTI, J.; MORIN, V.; METZ, C.; GENETTE, G. *Análise estrutural da narrativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1976. p. 209-254.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e religião na Grécia antiga*. Tradução de Joana Angélica D’ Avila Melo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.





DIREITO AO CORPO, DIREITO À LÍNGUA

Fábio Figueiredo Camargo¹

Abro este texto indicando que nunca se falou tanto de transexualidade quanto se fala agora. Tenho a impressão de que: o que ocorre é que se falava pouco, pois se falava, quase sempre, mal, utilizando sempre palavras de cunho pejorativo, descrevendo a questão como abjeção e percebendo, durante tanto tempo, esses sujeitos como periféricos, excluindo-os, marginalizando-os; conhecia-se muito pouco e ainda conhece-se pouco, por isso quer-se falar tanto agora. Encontros de diversas áreas estão invadindo a academia, trazendo a discussão sobre as/os trans, seja no direito, na antropologia, no serviço social, na saúde... mas nas Letras é novidade. Está claro que esses corpos estão procurando legalidade, seu espaço entre “os homens”, acesso a serviços básicos, aquilo que lhes foi negado durante tanto tempo. Esses sujeitos cansaram de ser corpos utilizados apenas pelo consumo, e passaram a lutar por direitos, embora ainda tenham poucos, além do que poucos têm seu lugar de fala nos cursos de Letras. Trago, assim, alguns dados estatísticos para que se possa pensar o quanto esses sujeitos têm pouco espaço ainda nas discussões dos cursos de Letras, bem como têm pouco espaço enquanto sujeitos na sociedade.

Em 2014, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) possibilitou que o nome social de transexuais fosse utilizado. Houve 95 solicitações num universo de mais de 9,5 milhões de pessoas inscritas. Isso significa menos que 0,001% de pessoas trans fazendo o exame. Verificando as inscrições do ENEM em 2015, vimos que 278 transexuais e travestis fizeram suas inscrições utilizando o nome social. Comemorou-se o aumento de 172% diante das inscrições de 2014. Em 2016, houve 408 inscritos com nome social aceitos, mas os inscritos no total foram 842, ou seja, mais da metade não apresentou documentação adequada, segundo o INEP. Apresento a seguir a figura 1, que apresenta uma tabela produzida com esses dados:

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

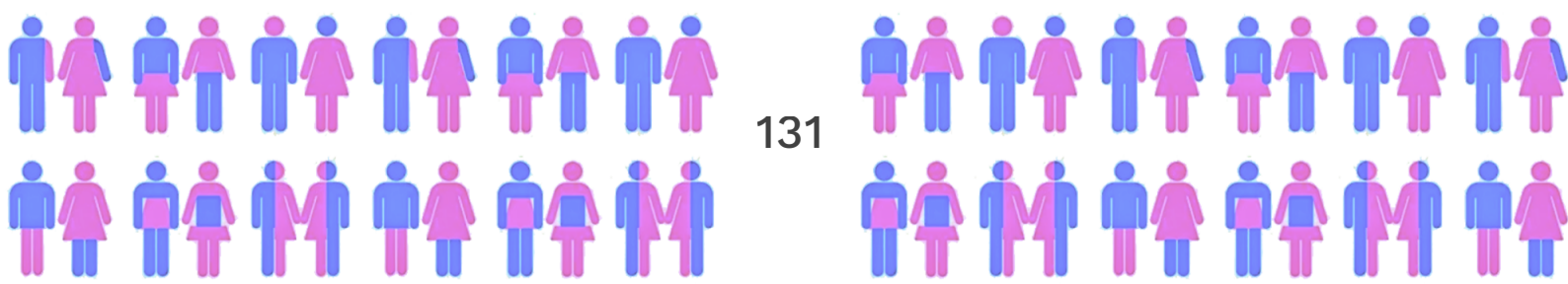
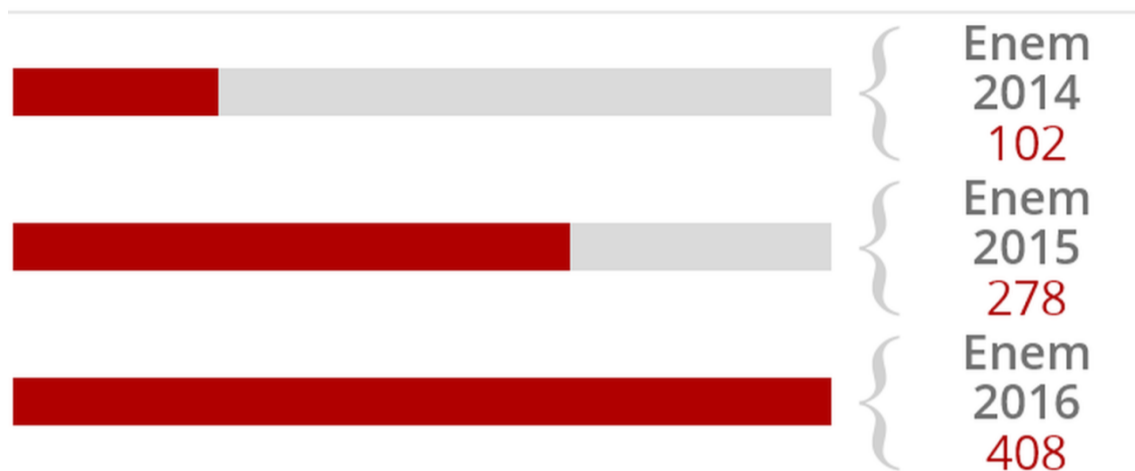




Figura 1: Dados do ENEM.

Candidatos trans no Enem

Veja a evolução do uso do nome social no exame



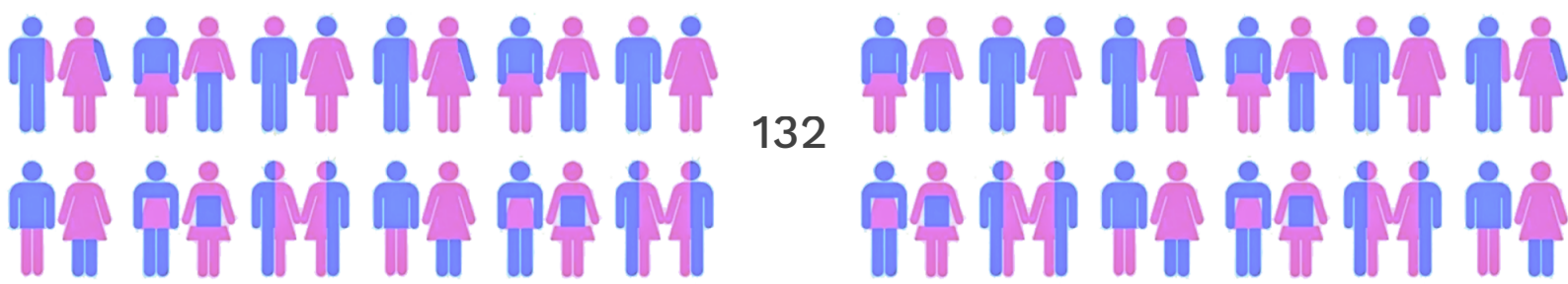
FONTE: MEC/Inep



Infográfico elaborado em: 29/09/2016

Fonte: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/travestis-e-transexuais-inscritos-no-enem-2017-devem-pedir-uso-de-nome-social-a-partir-desta-segunda.ghhtml>>.

Percebe-se que se esbarra constantemente na adequação dos documentos, grande complicador ainda para as pessoas transgênero. Um nome dá direito ao sujeito de existir. Caso não haja nome, não há existência. Portanto, aquilo que coloca o sujeito na consciência da língua não se efetiva no caso de pessoas transgênero. Quem quer um nome, quer direitos, não bastando ter direito ao corpo, mas aos usos do corpo e da língua em todos os sentidos. A lei do nome social precisa vigorar de forma efetiva, bem como se deve envidar esforços para que a lei seja alterada de modo a facilitar a entrada desses sujeitos na lei. Caso contrário, eles serão sempre tratados como sujeitos que não existem, por não possuírem um nome. Entrar na universidade só não basta, é preciso garantir o direito de permanência dessas pessoas. Produzir mecanismos de acompanhamento e de apoio para que terminem seus cursos e possam, desse modo, ter acesso ao mercado de trabalho. Ainda não conseguimos levantar a quantidade de pessoas transgênero que estão na universidade, ou fazer um levantamento de quantos terminaram o curso de graduação. O INEP e o MEC estão nos devendo esses dados.

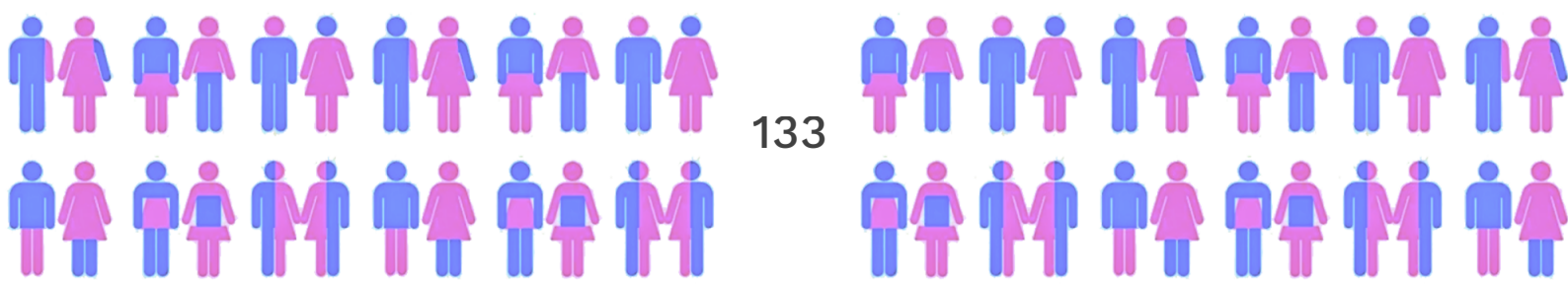




Também as universidades começaram a aceitar o nome social recentemente. A primeira universidade a aceitar o nome social em uma resolução foi a Universidade Federal do Amapá, em 2009. Ainda hoje, 13 universidades federais não criaram resoluções para a aceitação do nome social. Faço parte de uma universidade, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na qual a resolução para o uso do nome social das pessoas transgênero foi aprovada em janeiro de 2015. Em Uberlândia, só agora, no dia 17 de maio de 2017, foi aprovada a Lei 12.691, que adere ao uso do nome social. Começar a aceitar o nome pelo qual esses sujeitos gostariam de ser reconhecidos já é um bom começo, mas só a aceitação do nome social não basta.

A literatura é um espaço que, por diversas vezes, foi utilizado para trazer à tona pessoas, culturas, pensamentos escondidos, camuflados ou indesejados, não tolerados. A partir dela conhecemos uns aos outros, criamos afinidades que quase nos fazem perceber a tal da humanidade tão falada por aí. As mulheres, antes proibidas de ler e escrever, souberam criar todo um movimento através das letras. Os homens gays aprenderam com elas e seguiram o mesmo caminho, embora eles, provavelmente, tenham inventado a literatura. As lésbicas, se separando um pouco das mulheres heterossexuais, não deixaram por menos, e a partir da luta delas um grande desdobramento e aprofundamento foi se desenrolando: as feministas mais radicais, as pessoas que se reconhecem como queer, o gay negro, as identidades periféricas e também os transexuais. Mas a turma do T foi chegando como objeto de pesquisa, como um ser ainda mudo. De corpo abjeto passaram a objetos. Foram pesquisados e continuam a ser pesquisados, ainda patologizados, e sem direito à sua própria voz.

Uma pesquisa rápida no Banco de teses da CAPES aponta 114 entradas para a palavra “transexualidade”, inclusive demonstra que as pesquisas vêm crescendo desde 2010, ano no qual existem 6 trabalhos. Já em 2015 este número salta para 26 trabalhos. Dos cursos de Letras, especificamente, aparecem 6 trabalhos no período entre 2010 e 2016. Existem 56 entradas com a expressão

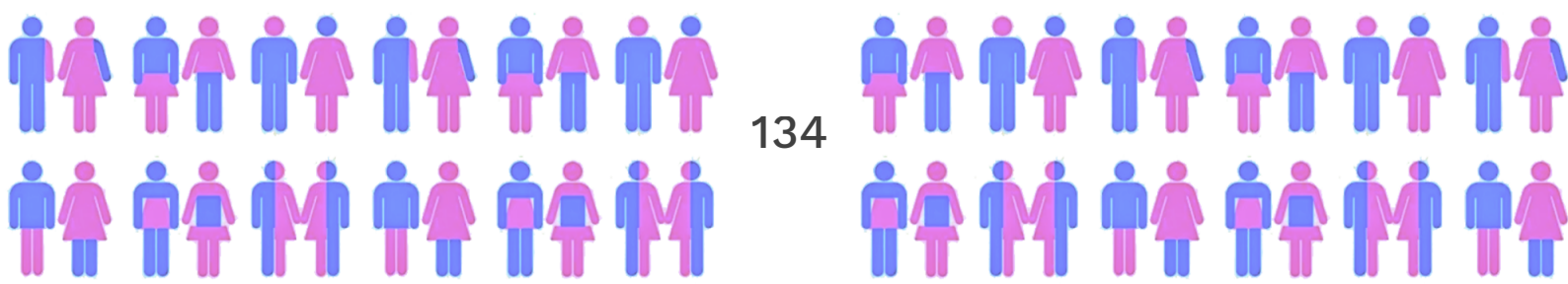




“transexualismo”, felizmente, com números decrescentes, o que aponta para a desistência da academia em utilizar a expressão, considerada como marca de patologização, embora a expressão siga sendo utilizada até 2012. Desses trabalhos com a palavra transexualismo, nenhum está alocado na Letras. Já a expressão “transgênero” apresenta um crescimento importante, pois são 42 trabalhos ao todo; na Letras, especificamente, são 3 trabalhos entre 2015 e 2016. A expressão “travesti” tem 136 resultados, com grande aumento entre 2013 e 2016; desses 136, 10 trabalhos são da área de Letras e Linguística. Tem 121 trabalhos com a entrada “transexual”, sendo 7 trabalhos na área de Letras e Linguística. Não conseguimos averiguar quantos desses trabalhos são produzidos por transexuais, mas, com certeza, os transgêneros são ainda objetos de pesquisa, e poucos falam de si, ou estudam a si mesmos. Também é fato que estudamos pouco também esses sujeitos e suas práticas, seja no que tange ao uso da língua ou como eles são representados na literatura, assim como estudamos pouco essa população em nossas aulas.

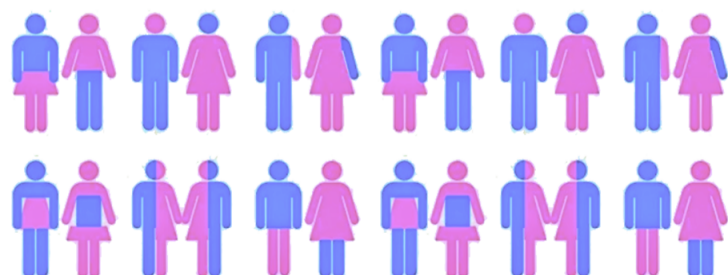
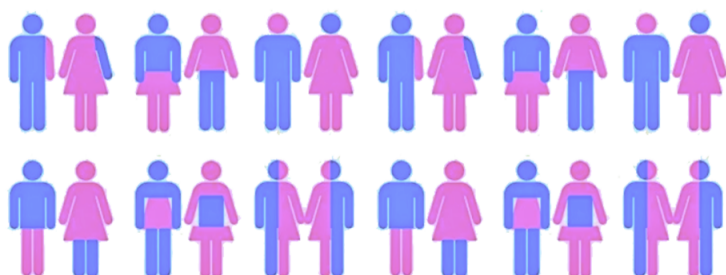
Temos ainda poucos exemplos de pessoas transexuais na escrita. Muito pela evasão escolar, gravíssima, que ainda atinge a população e também pelo empoderamento tardio ou ainda em construção. Precisamos falar sobre esses corpos que querem também falar a língua de todos, e que, se tiverem espaço, poderão demonstrar talento para a produção literária.

Os textos literários sobre travestis e transexuais são muito poucos e dedicam a estas e estes um modo geralmente pejorativo, nos quais as vidas e os corpos representados apresentam muitas das marcas da vida real, quase sempre sem a menor chance de redenção. Os finais das personagens ou são quase sempre trágicos ou solitários. Fiz um levantamento a partir de um trabalho já produzido por Carlos Eduardo Albuquerque Fernandes, em sua tese de doutoramento, ao qual fui acrescentando alguns dados, que se seguem na tabela:



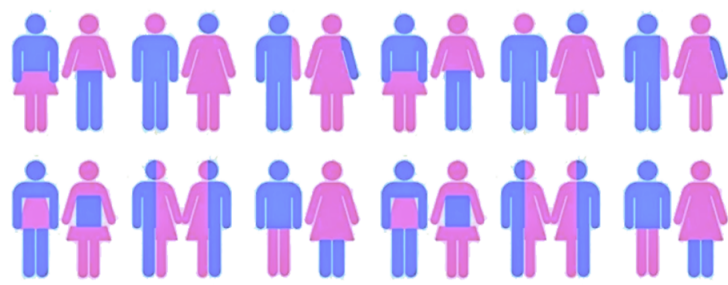
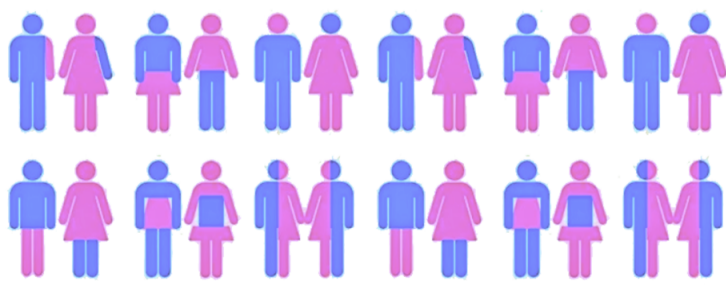


Ano de publicação	Título	Autor	Personagem	Final
1936	“A grande atração” (Conto)	Raimundo Magalhães Jr.	Luigi Bianchi	Final solitário depois da morte do amante, que a maltratava
1956	<i>Grande sertão veredas</i>	Guimarães Rosa	Diadorim/Reinaldo	Morre assassinada
1956	<i>Georgette</i>	Cassandra Rios	Roberto/Georgette	Suicídio
1959	<i>Crônica da casa assassinada</i>	Lúcio Cardoso	Timóteo	Paira a ideia de que é louco
1965	<i>Uma mulher diferente</i>	Cassandra Rios	Sergus/Ana Maria	Assassinada
1966	“Tais”	Walmyr Ayala	Tais	Reprimida e solitária
1975	“Dia dos namorados”	Rubem Fonseca	Jorge/Viveca	Preso
1975	“Amor grego”	Aguinaldo Silva	Antonio de Barros Cavalcanti/ Lina Lee	Morre queimada
1976	<i>Primeira carta aos andróginos</i>	Aguinaldo Silva	Anônimo	Vai pra outro planeta
1976	<i>República dos assassinos</i>	Aguinaldo Silva	Eloína	Viva, mas solitária
1978	“Ruiva”	Júlio César Monteiro Martins	Juarez/Gina	Solitária e triste





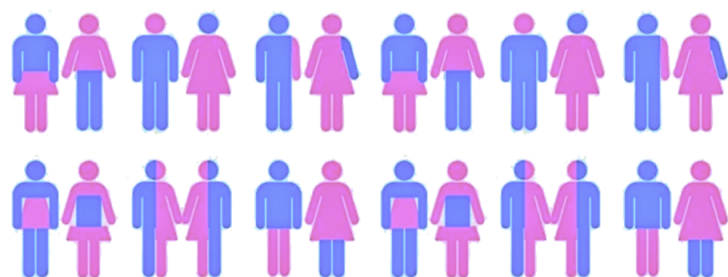
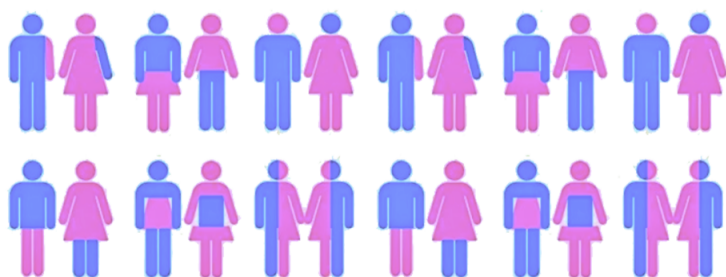
1978	<i>Travesti</i> , formada por duas novelas: “O milagre” e “A cortada”	Roberto Freire	Joselin, personagem de “O milagre”	Morre atropelada
1979	<i>Teoremambo</i>	Darcy Penteado	“Noites de Rosali” – Rosali “A bichinha sorveteira”	Tristes e solitárias
1980	<i>O travesti</i>	Adelaide Carraro	Rubens de Moraes Barros/Jaqueline	Prostitui-se nas ruas de São Paulo e depois de ganhar uma herança, volta a ser homem
1982	<i>Morangos mofados</i>	Caio Fernando Abreu	Isadora	Dona de um prostíbulo
1982	<i>A queda para o alto</i> (autobiografia)	Sandra Mara/Anderson Herzer	Sandra/Anderson Herzer	Suicida
1984	<i>Algolagnia</i>	Zeilton Alves Feitosa	“Rita Pavone não usa tubinho” personagem Di	Instante fotográfico
1985	<i>Stella Manhattan</i>	Silviano Santiago	Eduardo/Stella	Assassinado
1988	<i>O fantasma travesti</i>	Silvia Orthoff	Ziriguidum, deus travesti	
1988	<i>Os dragões não conhecem o paraíso</i>	Caio Fernando Abreu	Dama da noite, do conto homônimo	Viva e solitária
1992	<i>Lábios que beijei</i>	Aguinaldo Silva	Débora	Deixa de ser travesti ao fim da narrativa
1998	<i>Muito prazer, Roberta Close</i> (biografia)	Lúcia Rito	Roberta	
1999	<i>Nicola</i>	Danilo Angrimani	Nicola	Termina viva





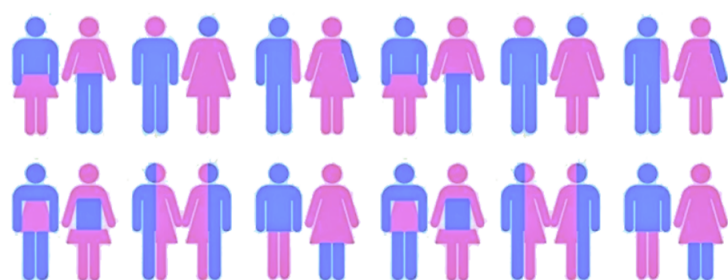
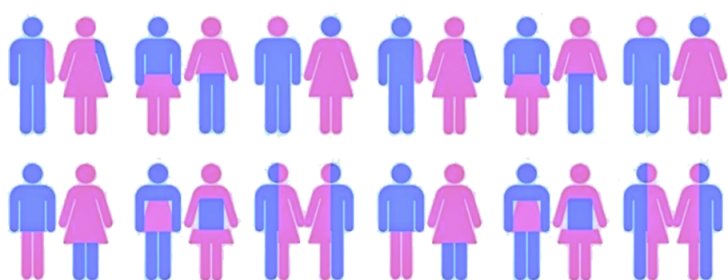
2000	Triunfo dos pelos	Aretusa Von	Anônima	Termina viva e bem
2003	<i>Balé Ralé</i>	Marcelino Freire	Beth Blanchet	
2006	<i>A inevitável história de Letícia Diniz</i>	Marcelo Pedreira	Letícia	Suicídio
2006	<i>Deixei ele lá e vim</i>	Elvira Vigna	Shirley Marlone	Termina viva
2010	<i>Do fundo do poço se vê a lua</i>	Joca Reiners Terron	Wilson/Cleópatra	Assassinada
2011	<i>Viagem solitária</i>	João W. Nery	Joana/João	Está vivo
2012	<i>Sergio Y vai à América</i>	Alexandre Vidal Porto	Sérgio Y	Suicídio
2013	<i>Nossos ossos</i>	Marcelino Freire	Estrela	Termina só
2016	<i>Charlotte Tábua rasa</i>	Leonardo Valente	Raphael/Charlotte	
2016	<i>E se eu fosse puta</i>	Amara Moira	Amara	Viva e na luta
2017	<i>Vidas trans</i>	João Nery/ Amara Moira/ T. Brant/ Marcia Rocha	Eles mesmos	Vivos e na luta

Fonte: <<http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2016/05/TESE-CARLOS-EDUARDO-ALBUQUERQUE-FERNANDES.pdf>> (com acréscimos meus).





O que se pode perceber é que esses personagens são tratados na ficção do mesmo modo que a sociedade os trata. Quase sempre são prostitutas, quando muito cafetinas, no caso das mulheres, e muito pouco se fala sobre transhomens. As vidas dos personagens são sempre muito difíceis, pois vivem em meio à classe baixa da população, ou circulam por guetos e espaços periféricos, à margem das grandes cidades. Aqueles que possuem dinheiro são trancafiados em suas casas, ou são expulsos pela família, quase sempre considerados loucos. A quantidade de suicídios demonstra bem o quanto esses sujeitos são representados como solitários e infelizes, assim como a quantidade de personagens assassinados também é significativa. Não bastasse estarem relacionados à tristeza, são relacionados em 90% dos casos ao crime. Raros são os personagens que têm autonomia e podem conquistar um lugar mínimo na sociedade para eles. Geralmente, quando conseguem algo, isso está diretamente ligado ao tráfico de entorpecentes ou à contravenção. É possível notar uma diferença a partir dos anos 2000, quando passam a existir relatos mais positivos sobre esses sujeitos, inclusive com alguns transexuais escrevendo suas próprias narrativas, geralmente autobiografias, que dão conta dos processos de construção dessas subjetividades. Pode-se perceber que não é pela ficção *tout court* que eles se produzem, mas pelo relato biográfico, que, em um primeiro momento, supre o mercado com as vidas desses sujeitos, agora não apenas meros objetos abjetos. Essa questão dos relatos parece fazer parte de um modo de vida comum às minorias no que tange à literatura. Assim foi com as mulheres, com os afrodescendentes e com os gays e lésbicas. Primeiro a autobiografia ou a biografia, depois a ficção. Parece que a ficção tem esse degrau que se precisa subir, um trabalho maior com aquilo que é considerado aparato literário, com suas invenções e artifícios, com a sua retórica, difícil de ascender sem estudos, ou sem a chancela de alguém que conhece suas leis. Deve-se a isso o fato de esses relatos, muitas vezes, não serem tomados como literatura, o que são desde o primeiro momento de sua produção. A maior parte dos escritores são homens cis, que tratam dos corpos transgênero do

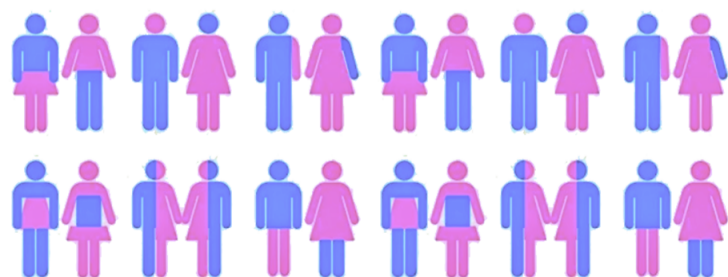
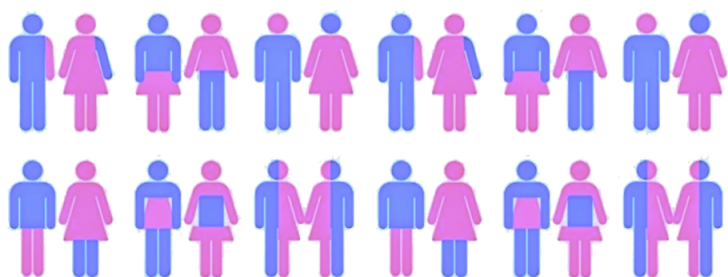




modo como os conhecem, quando conhecem, por um viés imaginário, por isso esses corpos também aparecem em toda sua estereotipia, montados de modo exagerado, muitas vezes, ou com suas idiossincrasias acentuadas para, muitas vezes, assustar o leitor. Simulacros muitas vezes pouco fieis à sua cópia real. Ainda assim vale lembrar que a existência desses corpos abjetos em nossa literatura é importante como documento dos modos de tratamento dispensados às pessoas transgênero em nossa cultura. Além do que uma grande parte dos textos tem um trabalho importante com a função da literatura pela qual se empenham. O que se pode dizer é que espero que continuem a existir narrativas sobre esses sujeitos e que eles também se ficcionalizem, pois é certo que há movimento literário produzido pelas pessoas transgênero, e isso é sempre bom! A Academia Mineira Transliterária é um movimento nascido em Belo Horizonte e que se propõe a aceitar escritoras e escritores transgênero, acreditando na produção de suas ficções. Só o tempo dirá como essa produção irá acontecer e quando se terá acesso a ela via mercado ou por outros meios. A internet está lotada de textos de pessoas trans, interessadas em escrever poemas, contos, romances e outros modos de narrativa.

Eu, homem cis gay branco, infelizmente, não fujo à regra. Estou aqui ocupando um espaço que deveria já ser disputado naturalmente com uma diversidade de pesquisadores bem maior. Gostaria de ter uma colega ou um colega trans escrevendo este texto, pois ele ou ela teria mais fôlego e embasamento para falar de sua experiência e apresentar um olhar diferente do meu. Não quero dizer com isso que apenas transexuais devam estudar transexuais, mas que o olhar seria outro, isso é inegável. Ao estudar sexualidade na literatura, recortando o homoerotismo, me vejo também com pouca representatividade.

Quando penso que ainda enfrentamos barreiras bem maiores para continuar o pouco espaço conquistado, precisamos voltar a um dos temas sugeridos por esse encontro: a intolerância. A intolerância é cega e surda, não muda. Ela fala muito! A intolerância permite que continuemos a pensar

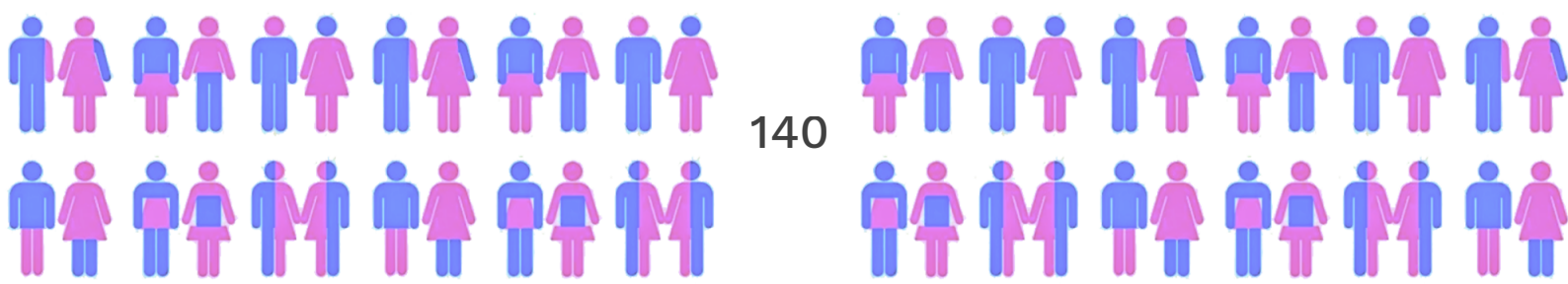




um mundo em que corpos são separados em aceitos ou não; pensar que a discussão do saber tem cor, tem recorte de classe, tem sexo (e é masculino). A intolerância não é boa nem para quem a profere. Ela mutila, causa feridas tão profundas que, por vezes, são eternizadas e perpetuadas para as próximas gerações. No entanto, a literatura pode ser uma arma contra a intolerância. A literatura, em conjunto com todas as outras áreas do saber, traz oportunidade e força para que continuemos o enfrentamento que não cessa nem quando achamos que já conquistamos algum lugar. A literatura acalenta pensamentos de culpa e os transforma em conto, prosa, poesia... o que produz a criatividade, desperta sonhos, aguça a mente, despertando a nossa humanidade tão adormecida em um mundo real tão duro. Ninguém precisa virar escritor, professor ou pesquisador, podendo ser leitor que comunica sua leitura a outras pessoas. Comunicar a experiência de leitura é produzir marcas no mundo real, interagindo com os humanos, sendo assim o melhor leitor. Um leitor que enxerga o mundo com suas diferenças, que percebe a si mesmo e ao outro que lhe é semelhante, que comunga seu saber literário sem exercer sobre o outro a dominação. Se é possível pensar em um conselho aos meus leitores, talvez seja este: aprofunde-se dentro de si mesmo, transpareça a tolerância e a equidade que tanto buscamos.

Referências

FERNANDES, Carlos Eduardo Albuquerque. *Um percurso pelas configurações do corpo de personagens travestis em narrativas brasileiras do século XX: 1960-1980*. 180 fls. Tese (doutorado). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Letras, João Pessoa-PB, 2016.





MEMÓRIAS INVENTADAS: AS INFÂNCIAS DE MANOEL DE BARROS

Fernanda Mendes Pereira¹
Rafaela Rodrigues Fernandes²
Antônio Fernandes Júnior³

Introdução

Neste estudo, fazemos uma investigação acerca da poética de Manoel de Barros, autor singular da literatura brasileira, que possui uma linguagem própria, bem definida e possibilita abordagens analíticas sobre temas variados. O autor utiliza as palavras para criar novos sentidos, ressignificar palavras gastas pelo uso utilitário, contribuindo para o surgimento de neologismos e criações inusitadas. A poética de Barros não deve ser reduzida a uma explicação simplória; apesar disso, muitos tendem a resumir suas obras, por haver uma grande dificuldade em estar aberto a ressignificações. Como aponta Alberto Pucheu (2001, p. 21), “não é possível enquadrar o poeta em nenhum dos rótulos habituais”.

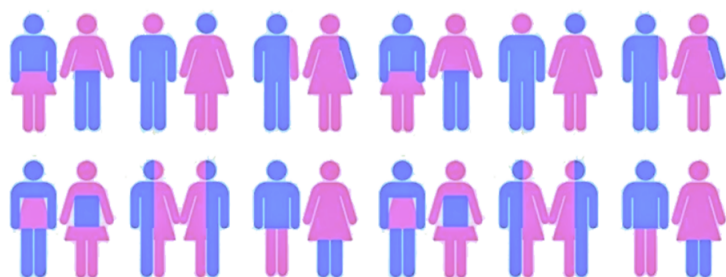
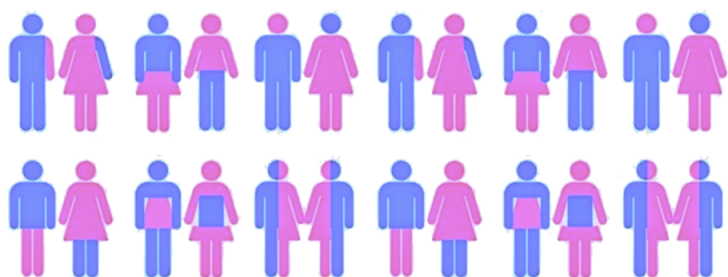
Face a isso, fazemos uma análise de dois textos em prosa poética, intitulados *Obrar* e *Fraseador*, presentes no livro *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. Em meio a muitas possibilidades, optamos por estes pelo fato de relacionarem de forma ampla os três temas escolhidos para estudo. Com isso, não buscamos entender qual a pretensão do autor, mas sim interpretar seus textos, a partir das possibilidades dadas pelo poeta no texto, que permitem a plurissignificação (GARCIA, 2006).

O livro escolhido é composto pela junção de três obras, são elas: *Memórias inventadas: a infância*, *Memórias inventadas: a segunda infância* e

1 Mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFG/RG (UFCAT – em transição)

2 Graduada no curso de Letras – Português e Inglês, da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

3 Professor Doutor vinculado à Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.





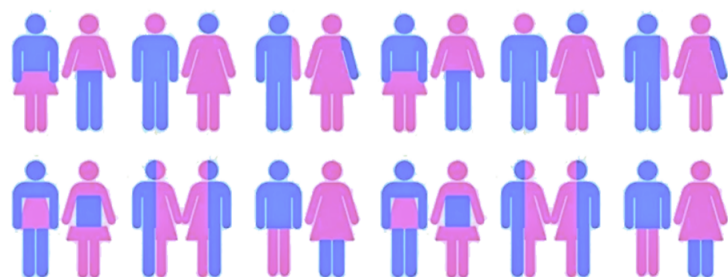
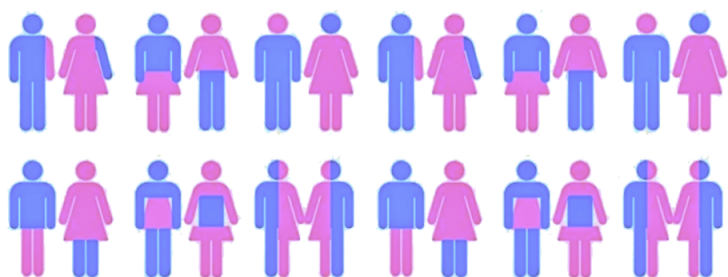
Memórias inventadas: a terceira infância. De acordo com Walter Omar Kohan (2004, p. 1), os textos são “crônicas de uma memória que o poeta inventa”. A respeito da obra, Cláudia Nina (2003, p. 1) alega:

Vasculhando as sucatas deste pequeno território reinventado, que só se descobre depois de grande, à luz da perspectiva do adulto que virou poeta, Manoel de Barros busca material para seu primeiro livro de prosa. Na verdade, prosa é só a ausência de versos, pois a poesia está lá, no mesmo estilo encantador de sempre.

Desse modo, foi necessário fazer uma revisão conceitual das palavras, para que pudéssemos compreender os sentidos que elas carregam, além daqueles que já estão cristalizados quando se fala em memória, invenção e infância. Os dois primeiros se ligam a partir de uma linha tênue, pois aquilo que é da ordem do recuperado pode ser ressignificado, ou até mesmo inventado. E a infância é um período carregado de momentos “mágicos”, nos quais as crianças criam novas coisas, inventam um novo mundo, podendo ser lembrada, posteriormente, em outra fase da vida. Nos textos escolhidos em questão, o poeta joga com esse movimento entre o presente (adulto) e o passado (infância), através da memória e interpretações que esse passado presentifica no adulto. Ir e vir do tempo, ir e vir da memória.

No presente estudo, nos propomos a tratar da poética de Manoel de Barros, como apresentado anteriormente, fazendo uma reflexão acerca dos sentidos de memória, invenção e infância, temas que se relacionam e podem ser encontrados em toda a obra do autor, mais especificamente analisando os textos *Obrar* e *Fraseador*. Além disso, objetivamos prestigiar este grande autor brasileiro, mostrando a riqueza de sua poesia e obra, o que pode contribuir para que mais pessoas possam conhecê-lo.

De modo a cumprirmos os objetivos propostos, tivemos um primeiro contato com a obra selecionada na disciplina *Literatura Brasileira I*, ministrada no curso de Letras –Português e Inglês, da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão. Em seguida, escolhemos os textos a serem analisados com





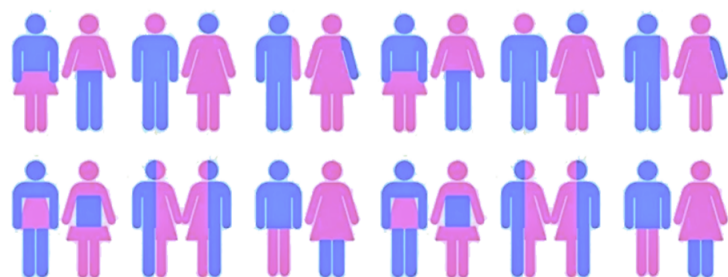
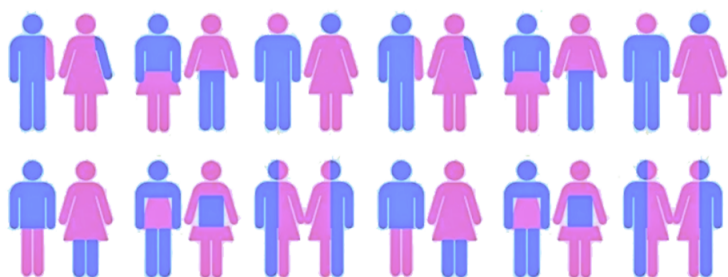
base no tema proposto nesta pesquisa e fizemos uma revisão bibliográfica para dar sustentação às discussões feitas neste estudo. Como alicerce optamos pelos estudos de Garcia (2006), Kohan (2004) Pucheu (2001), Paz (1982), Leal (2008), entre outros. Cumprida esta etapa, demos início à análise dos textos supracitados.

Desenvolvimento

A primeira edição de *Memórias Inventadas: a infância* (BARROS, 2003) foi lançada em forma de caixinha, de cor amarelada, como se imitando algo antigo, guardado há muito tempo e dentro há fichas soltas com cada um dos textos em prosa poética, que são envoltos por uma fita de cetim. Há também uma iluminura, para cada texto, feita por Martha Barros, filha do autor.

Podemos, então, fazer o seguinte questionamento acerca desta edição: a proposta da caixinha, de sua cor e de cada texto solto seria como que memórias soltas? A caixinha seria para guardar algo precioso? Há uma magia no livro, que possibilita aguçar a criatividade do leitor e voar para outros tempos, como diz o poeta “Poesia é voar fora da asa” (BARROS, 2010, p. 302).

Kohan (2004, p. 1) afirma que “Memórias inventadas é um oxímoro. Isto significa que se trata de dois termos em contradição, um nega o outro”. A memória seria considerada da ordem do que é recuperado, rememorado e não do que é inventado, ou seja, é verdade; já a invenção é da ordem do que é novo. Kohan (2004) propõe que memória e invenção andam em caminhos contrários. Mas até que ponto na obra de Manoel de Barros a memória apenas recupera? O autor recria as memórias a partir do poder da invenção, assim ele afirma: “Tudo o que não invento é falso” (BARROS, 2008, p. 7). Pela perspectiva da literatura, Ivete Lara Camargo Walty (1986) também aproxima um conceito importante ao ato de criar. Ela aponta a relação da palavra ficção com a criação. Na obra de Manoel de Barros, como antes mencionado, a criação remete-se à infância, não só ao passado, mas àquela que se mantém com ele.





Como dito anteriormente, o tema infância está presente em toda a obra do autor. A infância pode ser compreendida por várias perspectivas, como uma fase na vida das pessoas, que é passageira, um período cronológico, mas também é um momento de grande criatividade, curiosidade. Assim também é a poesia, como afirma Octavio Paz (1982, p. 15), “revela este mundo, cria outro [...] convite à viagem”. É como uma criança que, ao encontrar um objeto comum faz dele outra coisa, dando-lhe outro nome, importa a verdade criada, uma nova utilidade que se forma. Esse é também o papel do poeta, e podemos perceber como Manoel de Barros se apropria disso, como aponta Fernanda Pires de Paula (2013): “Ele brinca com as palavras como uma criança brinca com seu brinquedo”. O próprio autor diz que “Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia” (BARROS, 2008, p. 35). E completa: “Dom de ser poesia é muito bom” (BARROS, 2008, p. 35, grifos do autor).

Na contracapa do livro *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros* (2008), da editora Planeta do Brasil, está escrito que Manoel de Barros escreveu seus primeiros poemas sobre infância e, quando iria começar a escrever sobre a juventude, percebeu que só conseguiria tratar da infância. Conforme Garcia (2006), fazendo referência a Bernardina Leal, *apud* Kohan (2004), a infância em Manoel de Barros transcende o cronológico; mesmo com a idade, a infância permanece na sensibilidade do poeta, ele “se reporta à infância não como vivência passada e finita, mas como uma dimensão subjetiva que acompanha o adulto em sua existência” (GARCIA, 2006, p 11-12). E é exatamente isso que podemos perceber em toda sua obra, especialmente nos textos escolhidos para serem analisados, são eles: *Obrar* (BARROS, 2008, p. 19) e *Fraseador* (BARROS, 2008, p. 39):

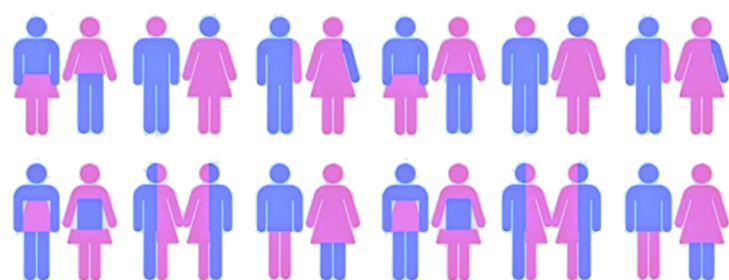
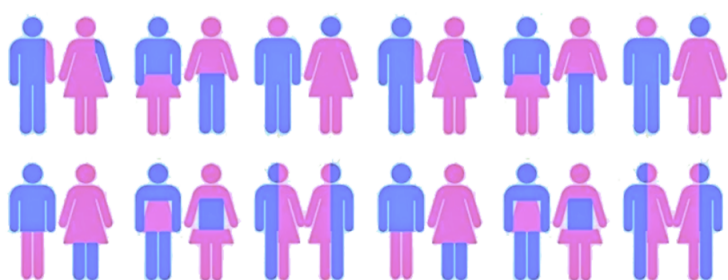




Figura 1

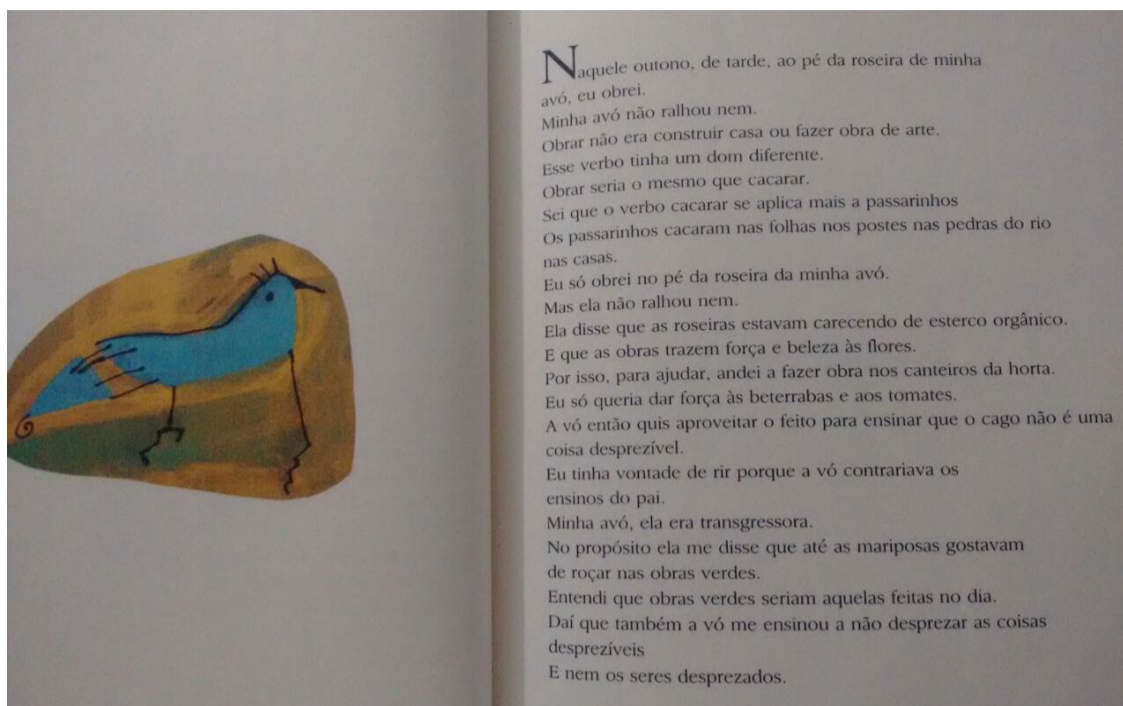
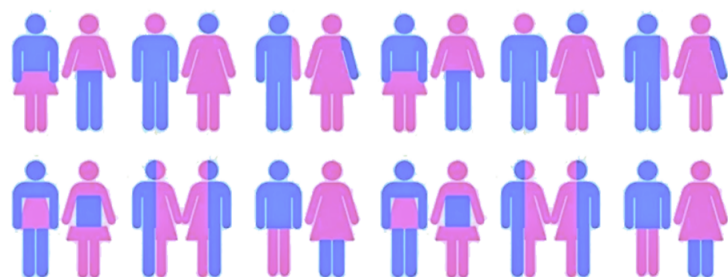
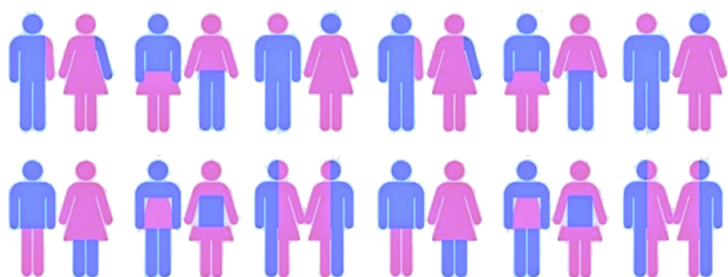


Ilustração de *Obrar*, como publicado no livro *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta, 2008. p. 18-19.

Ao lermos o título *Obrar*, imaginamos que o conteúdo do texto em análise seria o de como fazer uma obra poética, a ideia seria de se fazer apenas uma obra, mas o leitor é surpreendido quando termina de ler e percebe que se trata de outro tipo de obra, a da ação de defecar. É possível imaginar que isso era algo corriqueiro na infância do narrador.

No início, o poeta demarca o tempo e o lugar “Naquele outono, de tarde, ao pé da roseira de minha avó, eu obrei” (BARROS, 2008, p. 19). O pronome possessivo “minha” carrega uma relação de proximidade com o espaço do ato, isso se fortalece com o fato de ser na casa da avó, onde muitas crianças passam grande parte de seu tempo na infância. Outra marca que enfatiza essa proximidade do eu-lírico com a avó e a casa é a seguinte: “Minha avó não ralhou nem” (BARROS, 2008, p. 19), ou seja, ela nem sequer brigou com ele.

O texto continua com uma explicação de que obrar, neste contexto, não remete ao significado que habitualmente se ouve, que é o de fazer obra poética, já dito anteriormente. Para isso ele usou uma personificação no



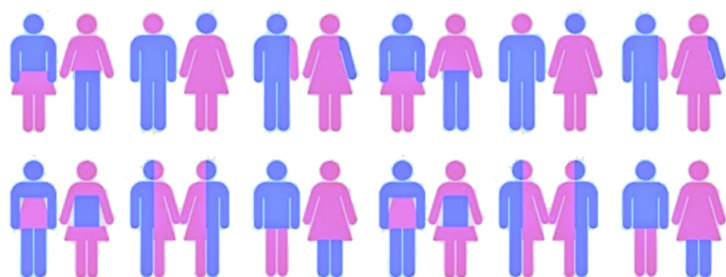
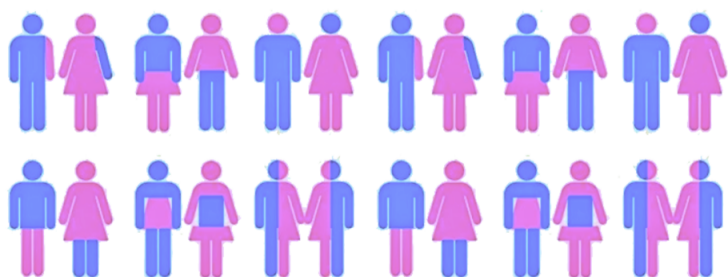


seguinte trecho: “Esse verbo tinha um dom diferente” (BARROS, 2008, p. 19). Neste trecho, Manoel de Barros utiliza a palavra “dom” para expressar grande carinho pelo verbo “obrar”, o que é totalmente impensado pelas pessoas, pois essa característica é geralmente utilizada para se referir às pessoas, em especial àquelas que criam obras de arte, e não aos verbos.

O significado que o poeta usa para “obrar” tem relação com a infância, pois, como criança brinca com brinquedo (PAULA, 2013), ele brinca com a palavra, traz de um contexto para outro, joga com a sonoridade, desloca o senso comum, reinventa a palavra. Manoel de Barros explica que obrar é o mesmo que cacarar e completa dizendo: “Os passarinhos cacaram nas folhas nos postes nas pedras do rio nas casas” (BARROS, 2008, p. 19). O leitor é então novamente surpreendido, pois o autor desconsidera os limites da poesia canonizada (Onde já se viu falar de bosta na poesia? Geralmente se pensa que poesia só trata de grandes temas, como os mistérios, o amor, o conhecimento de si, e não de obrar).

Quando se é criança e se sente culpado por algo, a avó geralmente tenta acalmar seus netos, e é essa a impressão que temos quando a avó diz que as roseiras estavam mesmo precisando de umas obras. Neste ponto, o poeta continua ampliando o conceito da palavra. A questão não é somente obrar no quintal, é “amar” obrando nas roseiras para a avó. É sinal de carinho e não de travessura e a avó entende a ação. O poeta adjetiva a avó como “transgressora”, porque ela foi de encontro aos ensinamentos do pai, mostrando que isso não é desprezível, nem para as verduras, nem para a poesia.

Como criança que tem o espírito de contribuir em algo, ele começa a obrar nos canteiros da horta para dar forças às verduras, como podemos notar em “Eu só queria dar força às beterrabas e aos tomates” (BARROS, 2008, p. 19). Isso reafirma que o poeta é transgressor ao fazer uso daquilo que “não serve” para nada, mas que na poesia faz-se importante. O autor aproveita um dado corriqueiro ou uma ação comum, para muitos visto como algo abjeto, negativo e/ou nojento, para extrair sentidos positivos





tanto à ação quanto ao significado da palavra. Nesse caso, o poema torna-se transgressor, pois potencializa o que é visto como negativo, aproveitando “o dom do verbo” para uma associação final, cujo sentido ganha uma dimensão social. Ao rememorar o episódio no qual aprende com a avó a não “desprezar as coisas desprezíveis e nem os seres desprezados” (BARROS, 2008, p. 19), o enunciador, adulto-criança, nos brinda com uma aula de tolerância e respeito tanto às coisas desprezíveis quanto aos seres desprezados.

O segundo texto escolhido, como já dito, é *Fraseador* (BARROS, 2008, p. 39), que também se encontra na primeira infância do livro, como mostra a figura a seguir:

Figura 2

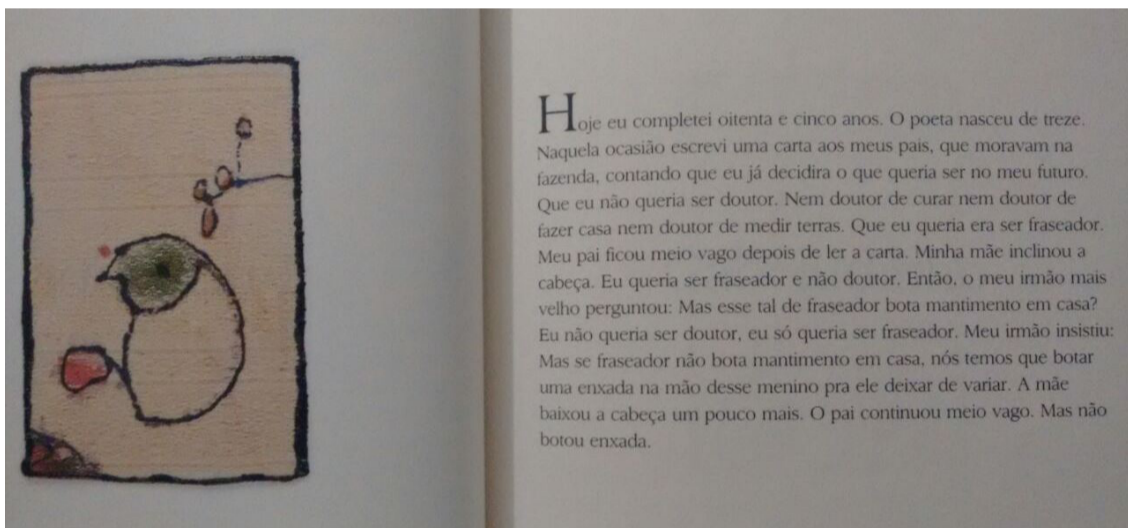
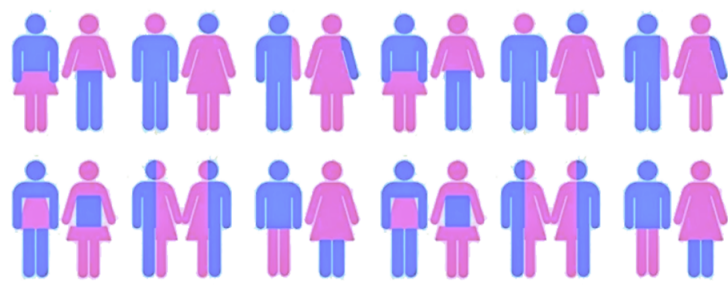
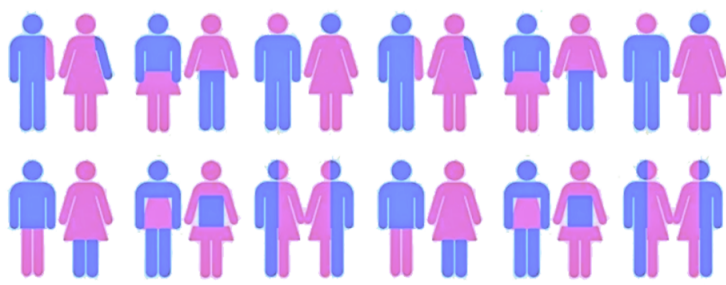


Ilustração de *Fraseador*, como publicado no livro *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta, 2008. p. 38-39.

Apesar de este ser um texto situado na primeira infância, há também marcas do eu-lírico na velhice e não apenas na infância, como podemos perceber: “Hoje eu completei oitenta e cinco anos” (BARROS, 2008, p. 39). Em sequência, fala-se de uma fase na qual se escolhe uma profissão, neste caso o ofício escolhido é o de ser fraseador. O narrador escreve então uma carta aos pais para comunicar-lhes a escolha feita e isso retoma a ideia de memória, pois aos oitenta e cinco anos ele relembra o menino de treze. Manoel de Barros delimita nesse texto uma época em que o poeta nasce.

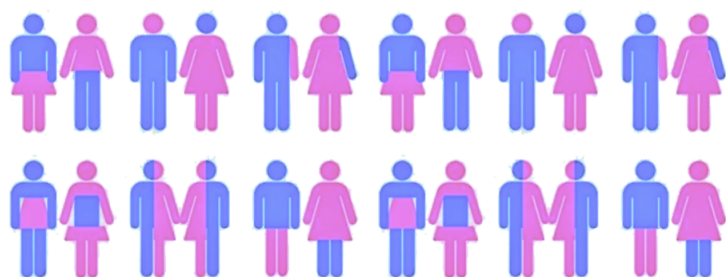
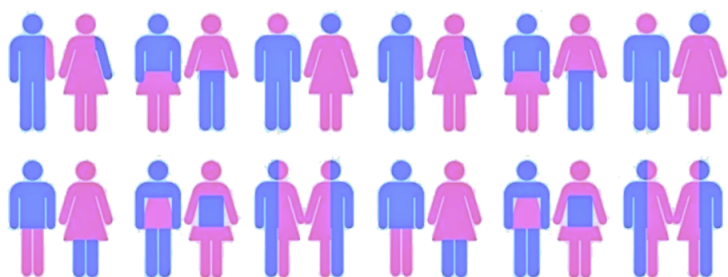




Entre os temas memória, infância e invenção, em *Fraseador*, o tom memorialístico é mais forte. Quando o poeta diz “Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro” (BARROS, 2008, p. 39), o leitor percebe que essa foi uma fase do passado e é possível que o poeta tenha escrito o texto realmente com oitenta e cinco anos.

Quando o narrador escreve a carta, ele enfatiza que não quer ser doutor “[...] eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar nem doutor de fazer casa nem de medir terras. Que eu queria era ser fraseador” (BARROS, 2008, p. 39) e seus familiares ficam surpresos com o conteúdo da carta. Isso tem uma relação muito grande com o mundo atual, em que as pessoas que não optam por fazer aquilo que gera salários altos são praticamente loucas. Este trecho se relaciona com a ideia de que poeta não trabalha, mas, ao contrário do que muitos pensam, a arte de fazer poesias resulta em muito trabalho sim. Em seguida, o pai, mesmo surpreso, não concorda com o irmão mais velho, que diz “Mas se fraseador não bota mantimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse menino pra ele deixar de variar” (BARROS, 2008, p. 39) e aceita a profissão do filho “O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada” (BARROS, 2008, p. 39).

Esse texto pode ser relacionado com o primeiro, *Escova* (BARROS, 2008, p. 15), situado também na primeira infância. Há uma oposição em relação ao modo como a profissão do artista é vista. Em *Escova*, os amigos do menino falam para ele parar de “escovar as palavras”, pois isso era coisa de quem “não batia bem”, e então ele larga a escova. Isso se compara às críticas feitas aos poetas. Já em *Fraseador*, os pais do menino o apoiaram e não botaram a enxada nele, o que pode ter sido um motivo do poeta não ter desistido de ser artista, e mostra também grande influência que as crianças sofrem dos pais.





Conclusão

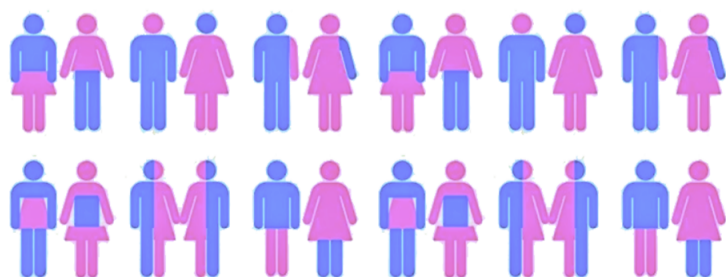
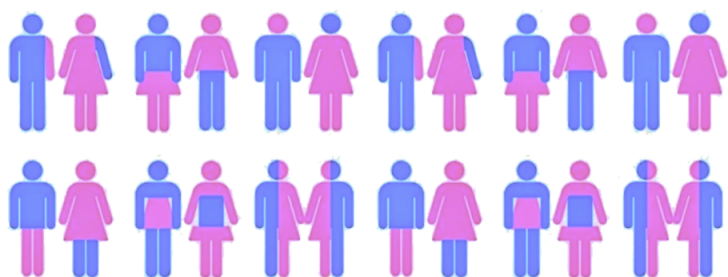
As análises dos textos escolhidos foram uma pequena mostra de tamanha riqueza contida nas obras do admirável poeta Manoel de Barros. Com base nelas, pudemos perceber o quão grande é a poesia existente nos contos do autor. É impossível esgotar nesta pesquisa todas as possibilidades de interpretação de cada texto, mas se pôde refletir de modo geral acerca dos temas mais recorrentes na obra de Barros: a memória, a infância e a invenção.

Barros cria um mundo a partir das palavras, tira-as de seu uso corriqueiro, ressignificando-as a todo momento. A partir da análise dessas duas mostras, foi possível observar o quão íntimo ele é das palavras, transformando-as naquilo que não é um simples texto, mas sim poesia. Além de tudo, pudemos perceber que a plurissignificação está presente em todos os seus textos, fazendo-nos chegar à conclusão de que há uma maestria em sua poesia, há algo que transpõe todos os sentidos que conhecíamos anteriormente das palavras.

Na sinopse do livro já citado, pode ser encontrado o seguinte trecho:

O poeta Manoel de Barros um dia pensou em publicar três livros. Um que tratasse da infância, outro da mocidade e mais um sobre a velhice. Depois que escreveu os primeiros poemas e os publicou, no entanto, percebeu que não seria capaz de tratar dos outros dois assuntos. E ele explicou a razão com palavras muito simples e poéticas, como é seu costume. Disse: Eu só tive infância. *Memórias Inventadas: As infâncias de Manoel de Barros* reúne os versos das três infâncias do autor [...]. (BARROS, 2008, s/p).

Manoel de Barros não deixou que o tempo apagasse a criança que existia dentro dele, como dizia, tentou escrever sobre a infância, depois sobre a adolescência e, por fim, sobre a velhice, mas não conseguiu, sempre achava que em sua vida tudo era infância. O ser criança está presente dentro, e não fora do poeta. Vai levando novas experiências a partir da poesia a cada novo dia. Barros usou essa criança nas palavras, deixando-as sempre mais simples, porém cheias de expressividade.





Referências

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Record, 2003.

_____. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. Iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

_____. *Poesia completa / Manoel de Barros*. São Paulo: Leya, 2010.

GARCIA, Mirian T. Ribeiro. *Exercícios de ser humano*. A poesia e a infância na obra de Manoel de Barros. 125 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Brasília, 2006.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. *Educação Pública*, p. 1, 2004. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

LEAL, Bernardina. Uma aprendizagem da infância: primeiras instâncias. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 72-82, jan./jun. 2008.

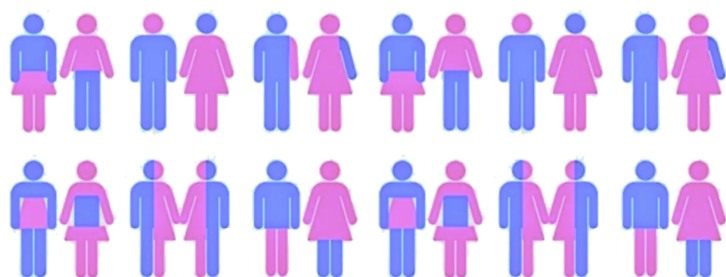
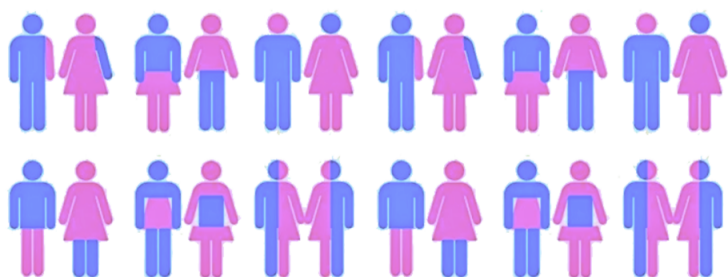
PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PAULA, Fernanda Pires de. *Quando eu crescer eu vou ficar criança: a infância encarnada na poética de Manoel de Barros*. Trabalho acadêmico (Graduação em Letras Português e Inglês). Departamento de Letras, Universidade Federal de Goiás, Câmpus Catalão, Catalão, 2013.

PUCHEU, Alberto. Do esbarro entre poesia e pensamento: uma aproximação à poética de Manoel de Barros. *Revista de Filosofia Sofia*, v. 8 (Linguagem e Literatura), Ano VII, p. 7-36, 2001/2.

NINA, Cláudia. O apanhador de desperdícios. In: _____. *Jornal de Poesia*, p. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/manu1.html>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

WALTY, Ivete L. Camargos. *O que é ficção*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1986.





CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DISCURSIVO ORLANDO SABINO NA OBRA *O DIABO ESTÁ LA FORA*

Fernanda Gomes da Silva Nakamura¹
Antônio Fernandes Júnior²

Introdução

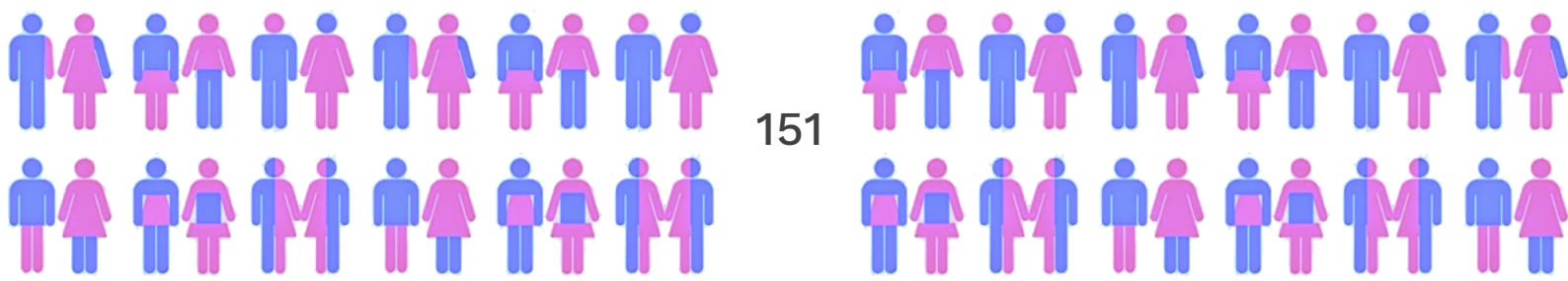
O estudo que ora propomos insere-se na Análise do Discurso de linha francesa, preconizada por Michel Pêcheux, com foco em conceitos desenvolvidos por Michel Foucault e o objetivo é apresentar uma breve análise da constituição do sujeito discursivo Orlando Sabino na obra *O diabo está lá fora*. O valor desta pesquisa para o enriquecimento das abordagens teóricas apenas à Análise do Discurso diz respeito, sobretudo, ao fato de que os elementos que serão objetos da presente abordagem ainda não foram estudados. Trata-se, portanto, de um estudo inédito, haja vista que a comunidade acadêmica não conhece a figura emblemática de Orlando Sabino, tampouco a obra *O diabo está lá fora*.

A fim de abordar um assunto regional e baseado em fatos reais que ocorreu nos anos 1970, buscaremos mostrar como se dá a construção do sujeito discursivo Orlando Sabino pela mídia e pela ficção, apontando que a construção do sujeito é um processo sociohistórico e ideológico. Falaremos sobre a importância da história e da memória para a determinação do sujeito discursivo, uma vez que Foucault (2008) afirma que a história é para uma sociedade uma forma de dar *status* e elaboração à massa documental da qual não se separa.

A história se desenvolve em Minas Gerais, na região do Triângulo Mineiro, onde uma série de assassinatos começa a assustar os moradores da região. E, no intuito de amenizar os problemas políticos e sociais deflagrados

1 Mestra em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (PPGEL/UFG/RC). E-mail: nanda.gtba@hotmail.com

2 Orientador, Professor Doutor do PPGEL/UFG/RC.



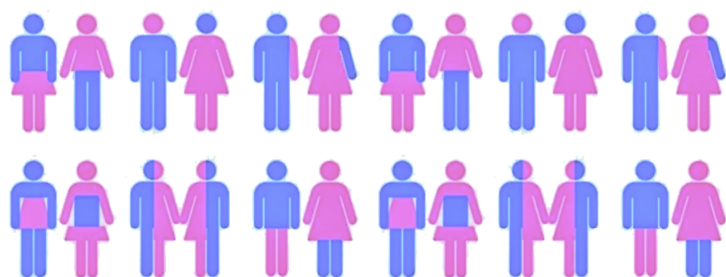
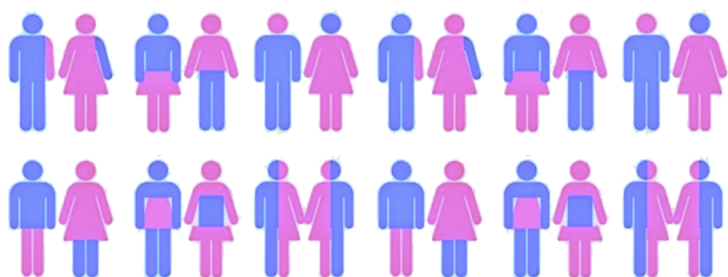


elos assassinatos, a força militar foi designada para caçar e prender o assassino, o qual era descrito pela população como “o próprio diabo”. A proposta desse trabalho consiste em apresentar uma análise discursiva dos textos sobre o fato verídico, ocorrido nos anos 1970 e transformado em ficção em 2013, observando os aspectos discursivos que contribuíram para a construção do sujeito/personagem. Nosso propósito é tentar mostrar como a relação de produção e de significação é igualmente colocada em relações de poder.

A obra, a mídia e a história: uma breve análise discursiva

O enredo da obra *O diabo está lá fora* se passa em um período de Ditadura Militar, anos que marcaram pessoas e instituições pelas forças políticas e sociais. O plano político é marcado pelo autoritarismo, supressão dos direitos constitucionais, perseguição política, prisão e tortura dos opositores, e pela imposição da censura prévia aos meios de comunicação. Na economia, há uma rápida diversificação e modernização da indústria e serviços, sustentada por mecanismos de concentração de renda, endividamento externo e abertura ao capital estrangeiro. Há também a legislação de leis publicadas em 1967, como a Lei da Imprensa e a Lei de Segurança Nacional do regime Militar: mais arbítrio e violência. A lei previa crimes de conceitos amplos e nebulosos: crime de opinião, político e de subversão. O cidadão enquadrado na LSN sofreria expulsão do país, vigilância sobre seus parentes, indisponibilidade de seus bens, assim afirmava o “estado de exceção”.

Sendo assim, podemos concordar com Foucault (1979), na sua abordagem sobre o sujeito, que, quando colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relação de poder muito complexas. Portanto, para estudar o sujeito, faz-se necessário observar as relações de poder e com isso verificar as formas de resistências contra diferentes formas de poder. Nessa perspectiva, observamos como o sujeito Orlando Sabino foi constituído a partir desse contexto histórico na década de 1970, por ter sido





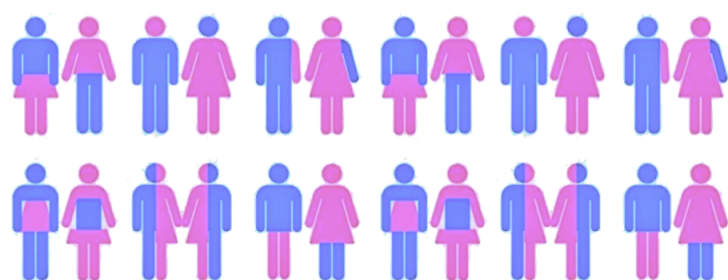
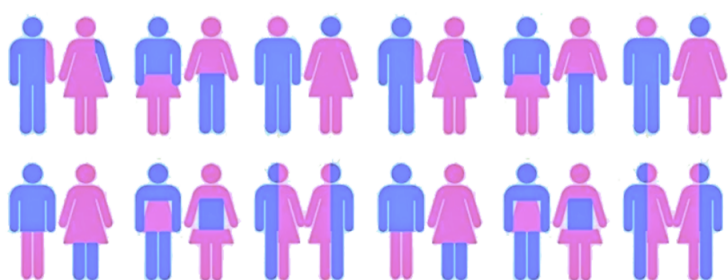
acusado de praticar 12 homicídios no Triângulo Mineiro, no Alto Paranaíba e no sul goiano, ainda de matar 19 bezerros à foiçada e de ser suspeito de outras mortes no noroeste mineiro e em Goiás.

O fato noticiado pela Revista *Veja* relata uma série de assassinatos que ocorreu entre dezembro de 1971 e março de 1972, em Minas Gerais, na região do Triângulo, nas áreas rurais dos municípios de Patrocínio, Coromandel, Tupaciguara, Centralina, Canápolis e Capinópolis, e no estado de Goiás, próximo a Davinópolis e a Ouvidor. Em março de 1972, tais crimes foram supostamente cometidos pelo indivíduo Orlando Sabino, o qual foi capturado por uma tropa de cerca de 50 homens da polícia militar, quando, segundo o noticiário, tentava atravessar o Rio Tijuco, no município de Ipiacaçu, na região do Pontal do Triângulo.

Nesse cenário, a mídia teve um papel importante, pois foi pelo contexto político e histórico daquele momento que se fez com que o assassino e também personagem da obra sobre Orlando Sabino ficasse marcado até nos dias de hoje, como o “Monstro de Capinópolis” e “Matador do Triângulo Mineiro”. Como relata Gregolin (2003), na Análise do Discurso, esse é um mecanismo discursivo que embasa a produção dos sentidos, apontando que existe uma relação fundamental entre o linguístico e o histórico, e que esse campo transdisciplinar produziu inúmeras pesquisas que se voltam para a compreensão de como se dá a produção e a interpretação dos textos, em um determinado contexto histórico, em uma determinada sociedade.

A obra relata as falas populares na descrição do assassino Orlando Sabino. Diziam elas que o indivíduo aparecia e desaparecia sem explicação, designavam-no de “Monstro”, nas retomadas às crenças populares. E na observação sobre a constituição do sujeito, Fernandes (2012) deixa claro que a memória adquire força para a constituição de um conjunto complexo e preexistente ao organismo, e não se inscreve na espera individual do sujeito psicológico.

Desta forma, convém assegurar que o enunciado estabelece uma estreita relação com a memória, na medida em que se constitui, sempre e





de todo modo, na reatualização de outros enunciados, seja para ratificá-los ou divergi-los, ao ponto que “não há enunciado que não suponha outros” (FOUCAULT, 2008, p. 112). Esses fatos que serão mostrados como aspectos da crença popular poderão corroborar para essa formação discursiva. Podemos dizer, a partir da explicação de Gregolin (2003), que a mídia articula o discurso, a sociedade e a memória. Assim, considerando as credices locais, a mídia constrói a imagem do suposto assassino como um sujeito construído a partir do discurso sobrenatural. Porém, a história também não escapa da cultura do espetáculo, uma vez que ela, ao ser produzida, funcionará igualmente como uma vendedora de ilusões.

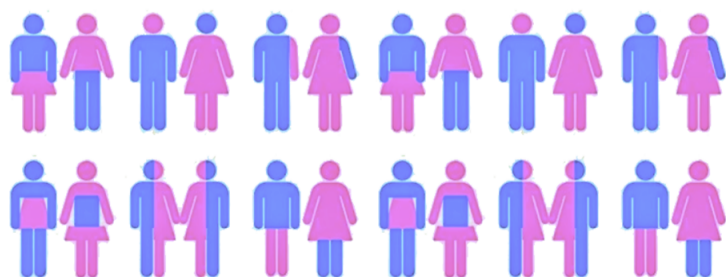
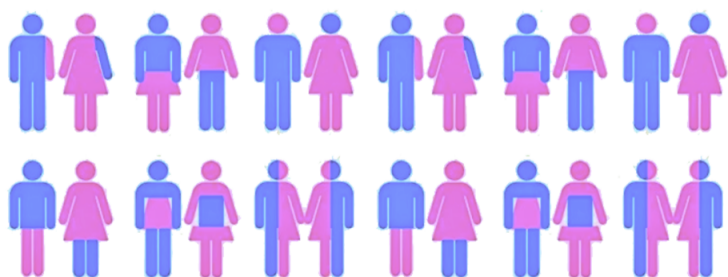
Assim Foucault (2008, p. 8) resume que

A história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos.

Fernandes (2012), em seus estudos sobre Foucault, explana que na Análise do Discurso, em face das determinações históricas na produção dos discursos, focaliza-se, entre outros aspectos, os efeitos de sentidos deles decorrentes, a constituição dos sujeitos, o funcionamento da memória.

A compreensão deste objeto, isto é, a obra e os relatos midiáticos, que se esforçavam em dar vida ao sujeito/personagem Orlando Sabino, exigia a adoção de um olhar voltado para o “extralinguístico”, o histórico, o social, que subjaz à linguagem e que determina as condições de produção dos discursos. Foucault (2008, p. 19) relata que

A história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispersará





sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá, um dia – sob a forma da consciência histórica.

Conforme salientamos, a obra *O diabo está lá fora* é estruturada a partir dos relatos midiáticos e dos ditos populares, que apontavam Orlando Sabino como “Diabo”, capaz de crimes bárbaros.

Sem nada dizer, o assassino se aproxima de sua vítima, curva-se, encara-a como se quisesse dizer alguma coisa, puxa da cintura o facão e desfere um golpe na altura do pescoço. Movido pelo reflexo, a vítima coloca a mão na frente da arma numa tentativa desesperada de evitar o violento golpe que corta seus dedos e quase decepa sua cabeça. O sangue jorra pela estrada em largos e constantes esguichos. O camponês ainda agoniza, emitindo sons guturais, enquanto é arrastado para o meio da mata (QUINAM; PATRÍCIO, 2012, p. 17).

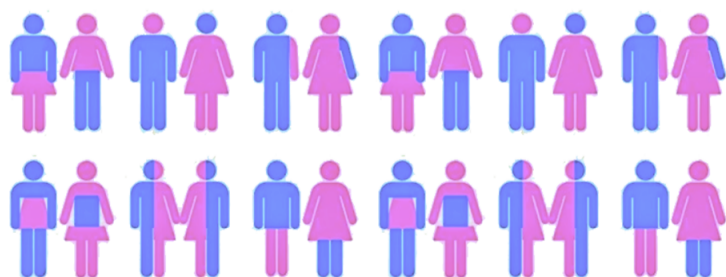
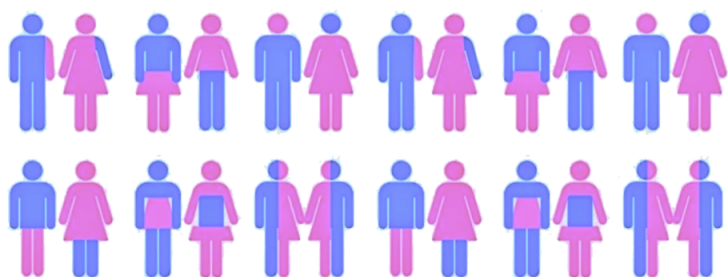
Assim como este excerto, Foucault (2000) também faz uma abordagem sobre essa vida infame, marcada pela ingloria, o encontro do poder, do choque produzido de um contato fulgurante com o poder que atravessou essa vida, vida que só sobrevive do choque com um poder que não quis senão aniquilá-la.

Para Foucault (2008, p. 8), o “documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito”, pois a memória, “a história é, para uma sociedade, certa maneira de dar *status* e também elaboração à massa documental de que ela não se separa”.

No que tange ao enunciado, Foucault (2008, p. 36) expõe que

O enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória.

No livro *A Arqueologia do Saber*, Foucault (2008) estabelece o conceito de enunciado. E para chegar a tal conceito, o autor define que o enunciado não tem uma definição única ao longo de um texto, assim também argumenta





Gregolin (2003), que entre o enunciado e o que por ele é enunciado há relação entre os sujeitos, que atravessa a história, a qual envolve a própria materialidade do enunciado e não se restringe apenas à relação gramatical, lógica ou semântica.

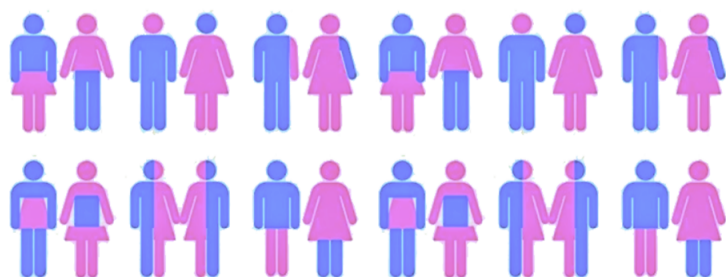
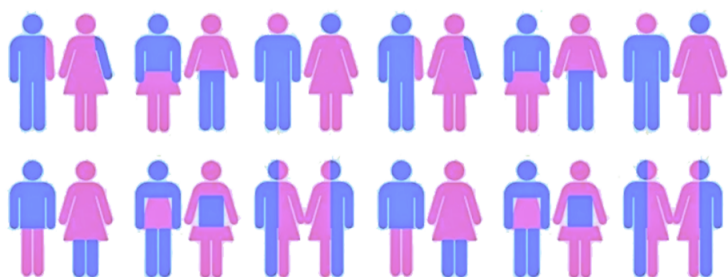
Foucault (2008, p. 98) então coloca que

O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles fazem sentido ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita).

A produção do saber, por isso, se constrói nas margens dos enunciados, que supõem sempre outros enunciados. Esse saber pode se apresentar de forma mediada pela incorporação de elementos literários ou midiáticos. As racionalidades históricas incidem sobre o modo como as pessoas agem, pensam, mas isso não se dá de maneira acessível, mesmo que as formas de conhecimento, em um primeiro momento, aparentam ser-nos colocadas, sem que haja uma escolha para, depois, se transformarem em recriações da subjetividade do homem atual.

Como mencionado, tais fatos são explicados, de acordo com Veyne (2009), o porquê de não possuímos uma verdade adequada das coisas, porque só alcançamos uma coisa em si através da ideia que dela construímos em cada época – ideia cujo discurso é a formulação última; sendo assim, não podemos separar a coisa em si do discurso, no qual ela se encontra contida, para alcançamos apenas como fenômeno, uma vez que esses fenômenos são arbitrários.

Foucault, segundo Veyne (2009, p. 16-17), esclarece “que não existem verdades gerais, trans-históricas, porque os fatos humanos, atos ou palavras, não provêm de uma natureza, de uma razão que seriam a sua origem, nem refletem fielmente o objeto para o qual remetem”. Como coloca Veyne





(2009), em seu texto sobre Foucault, os saberes, os discursos e as relações com a verdade são tomados como objetos da análise arqueológica. O detalhamento das relações entre saber/poder/verdade permite caracterizá-los enquanto saberes e práticas discursivas e ainda propicia a percepção dos desdobramentos políticos que a noção de vontade de verdade confere a essas práticas.

Conclusão

A partir do pensamento de Foucault sobre a constituição do sujeito, podemos observar que a constituição desse sujeito/personagem Orlando Sabino se estabelece de uma forma determinada, por meio dos “jogos de verdade”. Ou seja, como o sujeito se constitui na sua relação com as crenças populares, com os relatos midiáticos, com a ideia de sobrenatural, com o trabalho, na sua própria diferença consigo mesmo e diante daqueles que o declararam “monstro”, “assassino” ou “diabo”. Dentro do mecanismo da constituição do sujeito, notamos que os fatores histórico, social e político estão inseridos na prática discursiva, como jogos de poder, analisando os enunciados e como eles são produzidos para constituir o sujeito assassino, monstro, relatado na obra *O diabo está lá fora*.

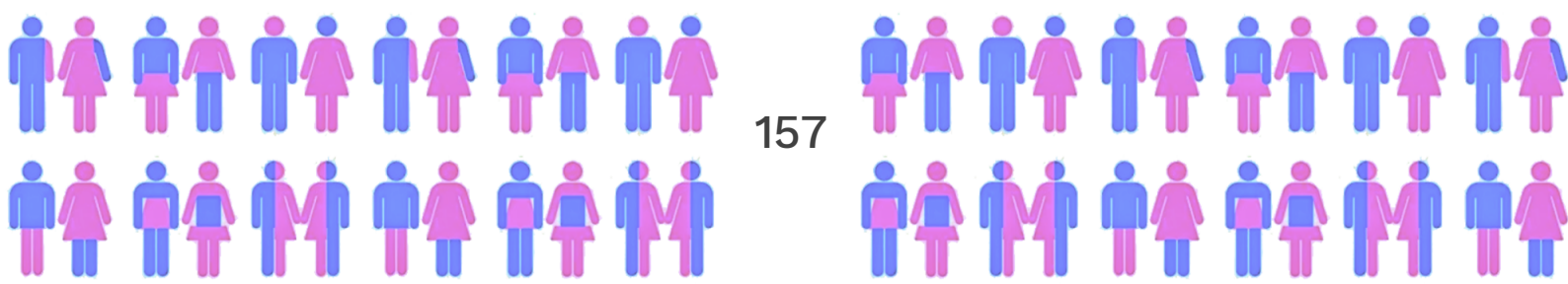
Referências

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.





_____. A vida dos homens infames. In: _____. *O que é um autor?* Tradução de António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 4. ed. Lisboa: Vega, 2000. p. 89-128.

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

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. *Os anormais*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003.

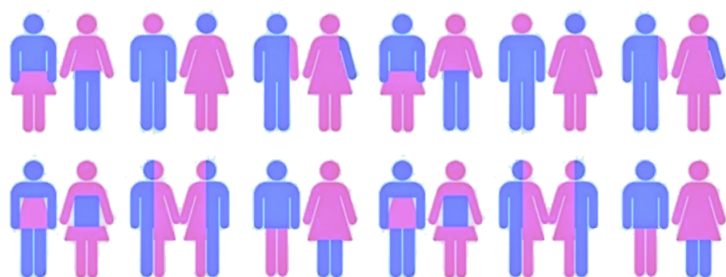
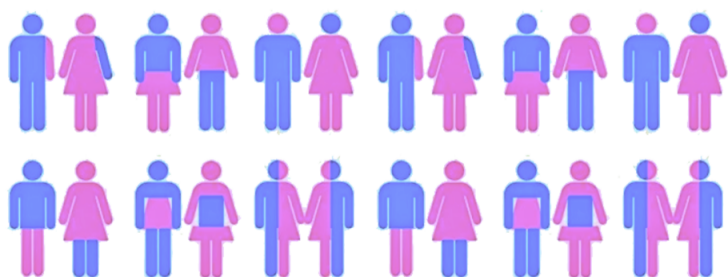
LEI Nº 5.250, de 9 de fevereiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5250.htm>.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 11. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

QUINAM, Júlio; PATRÍCIO, Miguel. *O diabo está lá fora*. Goiânia: Ed. Alfa Gráfica, 2012.

Revista Veja. São Paulo, n. 184, 15 de março de 1972. Disponível em: <<https://acervo.veja.abril.com.br/#/edition/34371?page=1§ion=1>>.

VEYNE, Paul. *Foucault, o pensamento, a pessoa*. Tradução de Luís Lima. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.





METALINGUÍSTICA E IDEOLOGIA DO COTIDIANO: ANOTAÇÕES PARA PENSAR UMA (OUTRA) CIÊNCIA DA LINGUAGEM¹

Gabriella Cristina Vaz Camargo²
Nathan Bastos de Souza³

Onde os caminhos criadores da história estão fechados
restam apenas os impasses da superação individual de
uma vida desprovida de sentido.

M. BAKHTIN.

Primeiras palavras

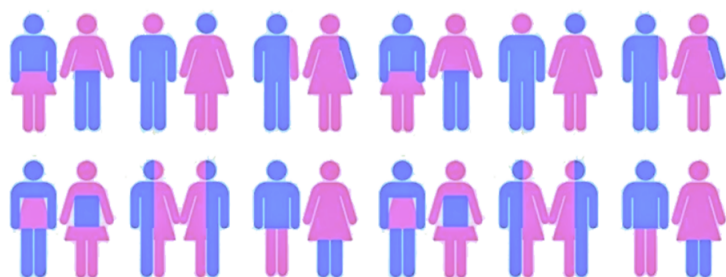
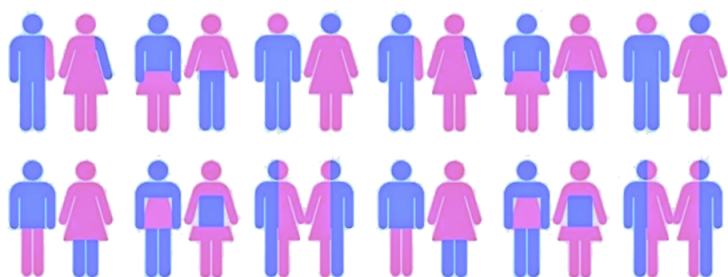
Desde a consolidação, no começo do século XX, das ciências da linguagem construídas sistematicamente, com os formalistas russos e com Saussure, os modelos de cientificidade mudaram, deixando de lado as especificidades do singular em troca da possibilidade de realizar generalizações. Esse sacrifício guarda em si a promessa advinda das ciências exatas de uma cientificidade repetível, recuperável com experimentação por outros. Essa é a lógica da identidade ($a=a$): fatores iguais devem levar à conclusão idêntica. Esse modelo de reflexão pautado no sistema e na literariedade, para nos referirmos, respectivamente, à linguística de Saussure e à teoria da literatura dos formalistas russos, exclui de todo seu espectro de atuação a interferência específica e pontual de um fator, qual seja humanidade das ciências humanas.

Essa discussão deu o tom das mudanças teóricas durante o século XX nas ciências da linguagem, o que incentivou os mais diversos autores a reformularem contribuições às ciências que encontram na linguagem seu objeto de estudos. Nos anos 1960, reformulando Saussure e adicionando características de outras disciplinas das humanidades que surgem, por exemplo, a análise do discurso na França ou a teoria da enunciação, que

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da CAPES – código de financiamento 001.

2 Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLLP) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Araraquara (UNESP/FCLAr).

3 Doutorando em Linguística (PPGL) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).



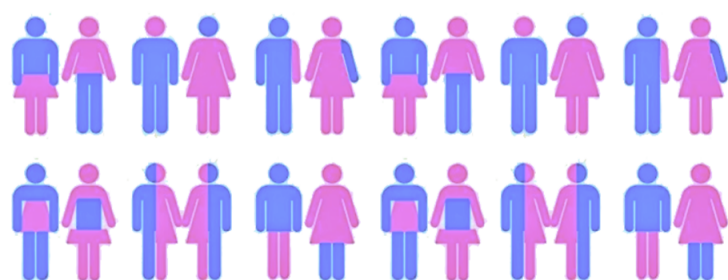
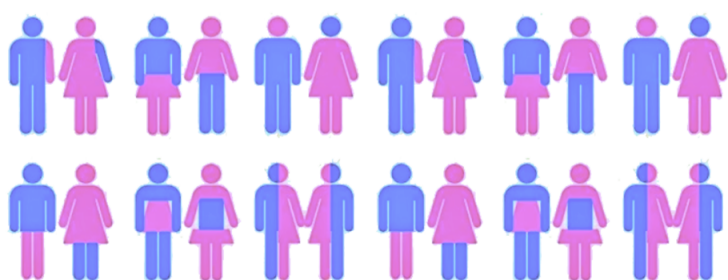


incorporam características de subjetividade da linguagem e inscrevem o homem/sujeito na língua.

A linguagem passa a ser estudada diferentemente, desde o momento em que se instaura esse “corte” entre um antes e um depois, que no caso específico de que estamos tratando se dá com Saussure e com os formalistas russos. Não havia espaço para a singularidade nesse contexto de emergência da ciência da literatura e da ciência linguística. Esse é o contexto “ocidental”, por assim dizer, das ciências da linguagem. Na Rússia, permanecendo no esquecimento como exilado político e às margens da academia, vivia, naquela década revolucionária de 1960, um estudioso da linguagem que veio a ser conhecido ocidentalmente já em sua velhice: Mikhail Bakhtin.

Bakhtin havia participado de grupos de estudos em sua juventude em pequenas cidades russas e formulado junto a um grupo de outros estudiosos uma série de reflexões que vão do marxismo à literatura de François Rabelais. Nos anos 1930, foi exilado no Cazaquistão e desde então esteve quase totalmente proibido de frequentar as grandes cidades russas. Seus livros que foram publicados nos anos 30 estavam esgotados e poucos exemplares haviam resistido ao tempo em algumas bibliotecas universitárias. É nesse contexto que alguns estudantes de doutorado encontram em uma biblioteca em Moscou um exemplar de um livro a respeito da obra de Fiódor Dostoiévski e “redescobrem” Bakhtin, já idoso. O autor, então, reformula esse livro e o republica a pedido dos estudantes que viriam a ser os curadores de seu acervo intelectual no futuro. Em decorrência das traduções de sua obra, Bakhtin foi conhecido em todo o Ocidente como o autor de uma teoria sobre o dialogismo e a polifonia. Sua obra, todavia, é maior que somente essas noções mais conhecidas.

Neste artigo trabalharemos pensando em uma contribuição às ciências da linguagem partindo de formulações desse filósofo russo. Assim, o objetivo deste trabalho é fazer algumas anotações para pensar uma outra ciência da linguagem, em que consideramos as discussões de Bakhtin e de alguns



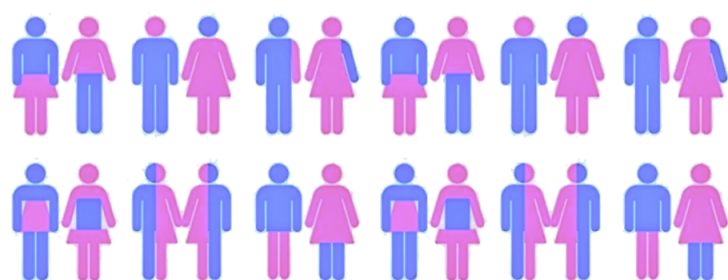
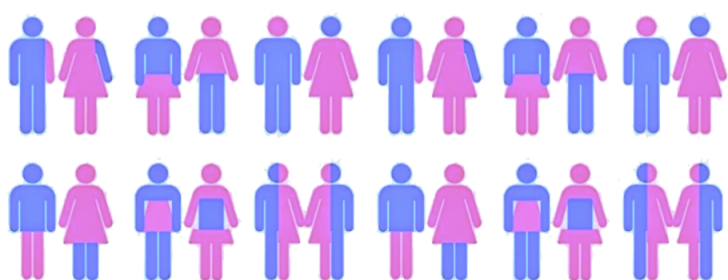


leitores de sua obra a partir de duas noções, quais sejam a metalinguística e a ideologia do cotidiano. Entendemos que as relações dialógicas, que são o cerne da reflexão bakhtiniana, atravessam internamente sua proposta de ciência da linguagem, a metalinguística, e que a entrada nos dados de linguagem deve acontecer por meio da ideologia do cotidiano, capaz de fazer com que percebamos a constituição dos jogos ideológicos entre uma ideologia dita oficial e uma ideologia em formação, do cotidiano.

A metalinguística bakhtiniana

Primeiramente fazemos algumas proposições a respeito do lugar teórico/epistemológico da reflexão bakhtiniana: será preciso dizer que se trata de uma teoria totalmente assistemática, pautada em uma filosofia da linguagem. Desse modo, não teremos conceitos bakhtinianos, mas sim noções, proposições, considerações (todas nos convidam a refletir, a tomar um posicionamento ativo e suscitam as nossas contrapalavras). Essa teoria não permite, portanto, um fechamento ou enquadramento monológicos. O próprio Bakhtin afirmou na entrevista que concedeu a Duvakin (ver BAKHTIN e DUVAKIN, 2008) que em sua vida inteira foi muito mais filósofo que filólogo. Isto é, sempre se prestou mais a filosofar e pensar a linguagem de uma maneira filosófica que propor análises rigorosas da língua.

Para Bubnova (2009), na perspectiva bakhtiniana, a diferença básica entre filologia e filosofia é que a primeira é positiva, se baseia em dados exatos e é estritamente dedutiva; a segunda, por sua vez, é essencialmente um domínio da criação, não exige exatidão em seu proceder. Em outros termos, a filologia simplifica, sistematiza e ordena os dados, portanto positivista; a segunda disciplina goza de uma liberdade metodológica que nega a filologia. Considerando essas informações é natural que Bakhtin, na entrevista citada acima, haja identificado seu ofício sempre mais como filosófico do que filológico.



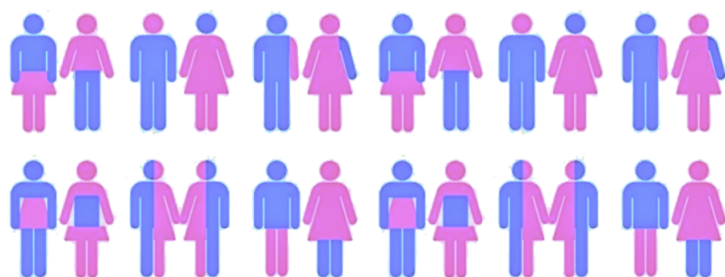
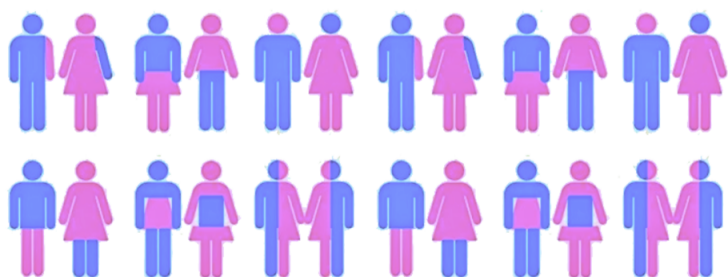


A noção de metalinguística é desenvolvida por Bakhtin no livro que foi reescrito nos anos 1960, a pedido de um grupo de estudantes de Moscou que produziram o que se chamou na crítica posterior de “redescoberta”. Em 1929, antes de ser exilado, Bakhtin publicou um livro a respeito da obra de Dostoiévski, que foi encontrado anos mais tarde em uma biblioteca universitária e reescrito, ganhando nova publicação em 1963, sob o título *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Nesse texto, Bakhtin ([1963] 2013) trabalhando com a diferenciação entre o discurso monológico e o discurso polifônico em Dostoiévski, afirma que a constituição de uma ciência sobre a linguagem – por mais que aproveite contribuições da linguística – vai além do trabalho com a língua pura, como a linguística fazia. Essa outra ciência da linguagem seria, para Bakhtin ([1963] 2013), uma metalinguística, caracterizada pelo avanço em relação ao objeto discurso. Nas palavras do autor:

o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por este motivo as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo (BAKHTIN, [1963] 2013, p. 207, grifo do autor).

Nesse sentido, Bakhtin ([1963] 2013) se afasta da rigorosidade da linguística em direção à outra proposta possível: aquela em que se leva em consideração aspectos da vida do discurso. O autor continua sua explanação:

Podem ser situadas na metalinguística, subentendendo-a como um estudo – ainda não-constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes



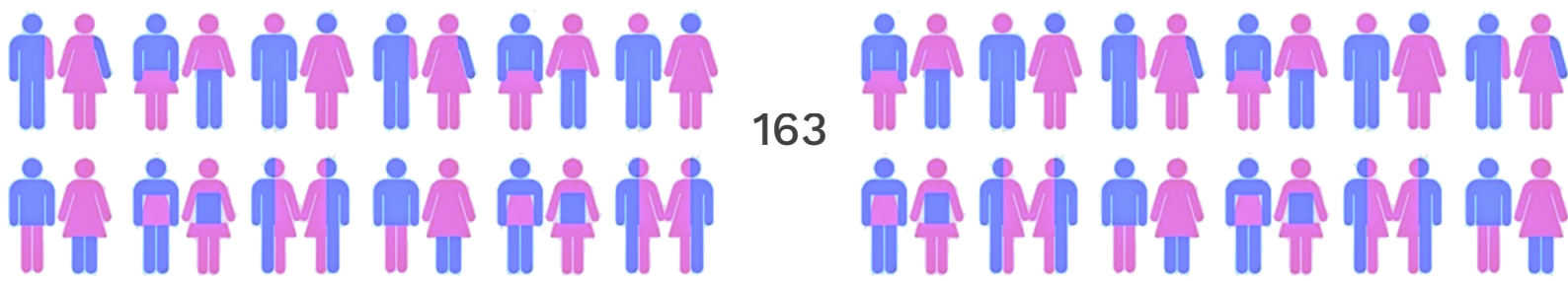


aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. Na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência. (BAKHTIN, [1963] 2013, p. 207).

Nas páginas seguintes nesse mesmo livro, Bakhtin ([1963] 2013) substitui o termo “discurso” por “relações dialógicas”, mas o que importa fixar é que o trabalho com o “discurso” ou com as “relações dialógicas” presentes nos textos deve se aproveitar das contribuições da linguística no sentido do “esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s)” (BRAIT, 2006, p. 13-14). Em outras palavras, é imprescindível partir das contribuições consolidadas da linguística para a descrição das materialidades discursivas, mas, para além dessa análise linguística “pura”, ser capaz de aventar as relações que aquele texto trava com outros de seu entorno. Assim, inscrevendo os textos em tradições, interpretando a partir da materialidade dos textos seu pertencimento a esferas de atividades em que se relacionam com um sem fim de outros textos com os quais dialogam. Petrilli (2013, p. 108) entende que a metalinguística bakhtiniana seria uma:

tomada de posição crítica (presente em toda a obra de Bakhtin e nos escritos do Círculo bakhtiniano) em relação à linguística, porque esta última negligencia o caráter dialógico da palavra e da própria língua, caráter dialógico que impede a primazia da identidade, a propriedade privada da palavra e a realização da língua como língua unitária, dominada somente por forças centrípetas e monologicamente organizadas.

Assim, Bakhtin ([1963] 2013) propôs essa visão diferente e uma tomada de posição “crítica” frente à linguística, considerada monológica porque não dá conta do caráter “semialheio” da palavra, já que não considera o outro e seu papel fundamental naquilo que de mais específico a linguagem possui: seu caráter vivo e dinâmico. A linguística se constrói às voltas de uma língua esquadrinhada; portanto, mortificada. A metalinguística bakhtiniana, à diferença, trabalha com a palavra no contexto de sua vida, em discurso.





Essas discussões que fizemos até o momento confluem para um tema persistente na teoria: a alteridade. A filosofia da linguagem, nesse sentido, só poderia desembocar na ideia de que a filologia é positivista e a linguística, monológica. Essa discussão se refere à linguística e à filologia que Bakhtin criticava, do início de sua obra até, pelo menos, a segunda versão do livro sobre Dostoiévski, que data de 1963.

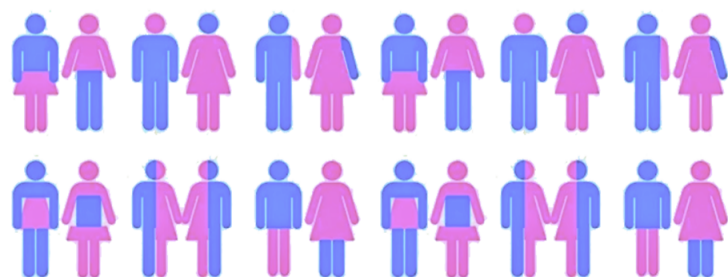
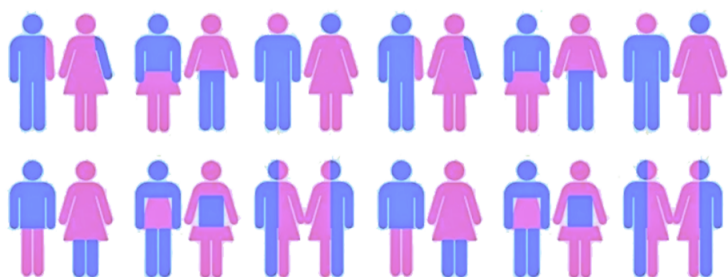
Alguns estudos de Ponzio (2007) discutem sobre a hipótese de termos, hoje, uma linguística da escuta; se ela existe, precisa de contrapalavras que venham das ideologias em formação, do cotidiano. De acordo com o estudioso italiano, a revolução bakhtiniana é justamente a mudança de relação entre os polos na pesquisa em linguagem, da identidade (na filologia e na linguística geral clássica) para identidade e alteridade (no campo da filosofia da linguagem). Nesses termos, para Ponzio (2012, p. 23), “a identidade é um enxerto”, porque não produz diálogo, é preciso se colocar à escuta dessas alteridades, o diálogo é uma imposição.

Ideologia do cotidiano e suas lutas com a ideologia oficial

Bakhtin ([1927] 2004), em *Freudismo: um esboço crítico* sobre a psicanálise freudiana, enfatiza o problema central da reflexão de Freud: o social. Na perspectiva do autor russo, a teoria psicanalítica ignora o caráter fundamentalmente social do inconsciente, essa que seria a grande descoberta de Freud, rejeitando o caráter biologicista da psicanálise. Nesse sentido, ancorando seu trabalho como eminentemente social, Bakhtin ([1927] 2004, p. 86) discute que

O meio social deu ao homem as palavras e as uniu a determinados significados e apreciações; o mesmo meio social não cessa de determinar e controlar as reações verbalizadas do homem ao longo de toda a sua vida.

Por isso, todo o verbal no comportamento do homem (assim como os discursos exterior e interior) de maneira nenhuma pode ser creditado a um sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele, mas sim *ao seu grupo social* (ao seu ambiente social). (grifos do autor).



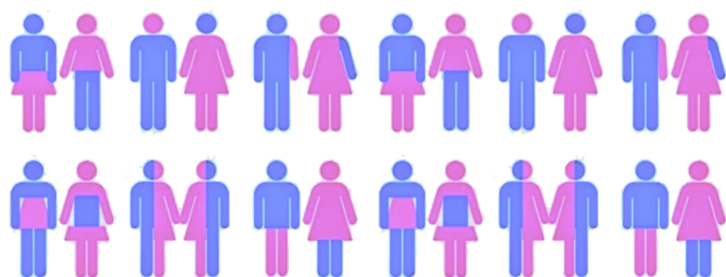
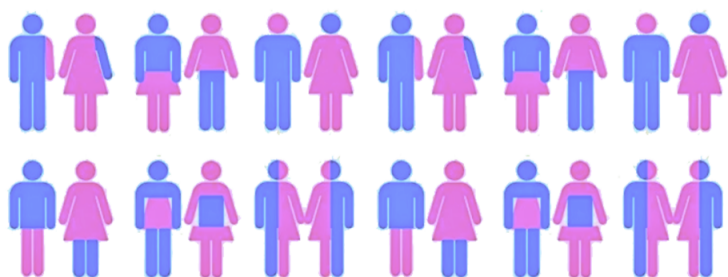


Assim, os discursos são inteiramente mediados e avaliados desde fora pelas reações dos grupos sociais em que se inscrevem. O sujeito singular não pode isoladamente atribuir sentido ao mundo, como faria um Adão mítico. O ambiente social impregna de sentido as práticas em que nos movimentamos. Nessa perspectiva, para Bakhtin ([1929] 2009, p. 59),

O pensamento que só existe no contexto de minha consciência e não é reforçado no contexto da ciência, como sistema ideológico coerente, é apenas um pensamento obscuro e inacabado. Mas, no contexto da minha consciência, esse pensamento pouco a pouco toma forma, apoiando-se no sistema ideológico, pois ele próprio foi engendrado pelos signos ideológicos que assimilei anteriormente.

O teórico se debruça sobre o caráter eminentemente social das formulações linguageiras, para afirmar que um sujeito singular isoladamente não pode fazer muito no sentido do simbólico sem inscrever-se no sistema das ideologias. Estas são constituídas por signos, que assimilamos por meio do contato com outros no contexto dos grupos sociais que frequentamos. Em uma só consciência nada se formula e se sustenta, o mínimo são duas.

Na perspectiva bakhtiniana, as categorias de reflexão são sempre formuladas em pares, uma vez que seu pensamento é fundamentalmente dialógico (não binário); se há um sistema ideológico formado e consolidado, por assim dizer uma “ideologia oficial”, ele se sustenta e se forma a partir dos sistemas ideológicos em formação e consolidação: a ideologia oficial cresceu e se cristalizou partindo de elementos instáveis da ideologia do cotidiano, “evidentemente, a ideologia enformada exerce, por sua vez, uma poderosa influência reflexa em todas as nossas criações verbalizadas” (BAKHTIN, [1927] 2004, p. 88), mas isso não redundaria em um trabalho estéril no que se refere à ideologia. Não fosse a ideologia do cotidiano, as ideologias oficiais não teriam como se sustentar e essa relação é recíproca. Essa instabilidade é que produz a estabilidade e vice-versa, em um processo que faz com que todo ato e cada recepção nossos se banhem nesse caldo ideológico.



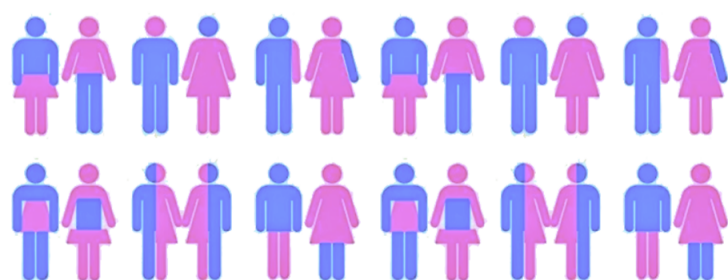
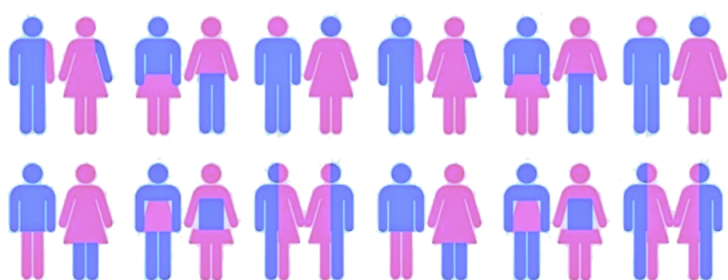


A noção de ideologia do cotidiano é formulada nos seguintes termos por Bakhtin ([1927] 2004, p. 88):

Chamamos *discurso interior e exterior* a “ideologia do cotidiano” que penetra integralmente o nosso comportamento. Em certos sentidos, essa ideologia do cotidiano é mais sensível, compreensiva, nervosa e móvel que a ideologia enformada “oficial”. No seio da ideologia do cotidiano é que se acumulam aquelas contradições que, após atingirem certo limite, acabam explodindo o sistema da ideologia oficial. Mas, em linhas gerais, podemos dizer que a ideologia do cotidiano tem tanto a ver com a base econômica e social e se sujeita às mesmas leis do desenvolvimento enquanto as superestruturas ideológicas na própria acepção do termo. Por isso, os métodos de seu estudo devem ser basicamente os mesmos, apenas um pouco diferenciados e modificados em função das peculiaridades do material. (grifos do autor).

O problema desse jogo entre o oficial e o cotidiano é que não se pode, por uma questão de constitutividade, escolher apenas um dos polos da ideologia, porque são como faces de uma mesma moeda. O oficial se constitui no cotidiano e o cotidiano alimenta o oficial. O pensamento bakhtiniano funciona segundo categorias não binárias.

Dessa maneira, a ideologia do cotidiano (aquela de cada um) é advinda de um sujeito que dialoga (no amplo espectro do termo) com a ideologia oficial. Em outros termos, o pensamento que toma forma na consciência individual nada mais é que a própria contrapalavra que damos (enquanto sujeitos) ao sistema constituído, através de nossos lugares individuais e singulares no mundo. Essa responsabilidade é possível, porque por meio dos signos ideológicos que assimilamos nos encontros da vida – signos vindos do Outro –, constituímos uma consciência que é ideologicamente sustentada neles. Assim, os signos que vêm de fora e são compreendidos no interior da nossa consciência ajudam ancorar os sentidos que desejamos construir no contexto dos embates entre as ideologias oficiais e as ideologias do cotidiano.





Apontamentos finais

O vínculo intrínseco entre a vida e a linguagem é o que fundamenta as proposições teóricas da filosofia bakhtiniana. Considerar a ideologia do cotidiano como, também, lugar em que se concebe a linguagem permite compreender os embates dialógicos e ideológicos dos signos. É justamente por entender que os sentidos não se limitam ao linguístico (em termos sintáticos, morfológicos, fonéticos e fonológicos), que Bakhtin propõe uma outra ciência da linguagem, a metalinguística, que aplica as contribuições da linguística dita “pura”, mas essa seria uma ciência que vai além do meramente linguístico em direção aos “aspectos da vida do discurso” (BAKHTIN, [1963] 2013, p. 207).

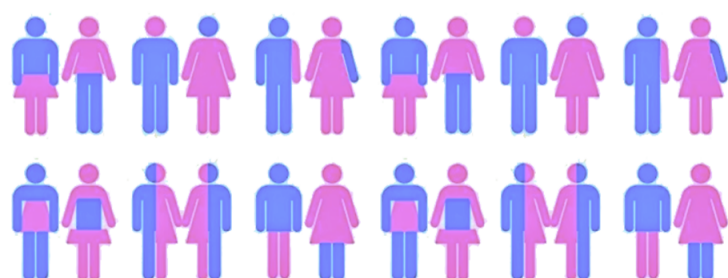
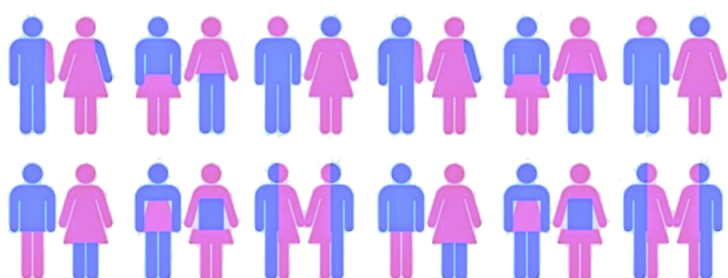
A ideologia do cotidiano surge no interior das relações humanas e dos gêneros discursivos primários, trata-se de uma ideologia popular, de um saber compartilhado através dos anos, por intermédio da cultura e da história. Na concepção bakhtiniana, não há separações precisas e demarcadas entre a ideologia do cotidiano (das forças centrífugas, dos encontros casuais) e a ideologia oficial (das forças centrípetas, com caráter monológico), ambas se entrecruzam e se constituem. Nessa perspectiva, direcionando seu olhar para os sentidos, enunciados e discursos produzidos no interior da ideologia do cotidiano, na relação direta com a vida, Bakhtin propõe sua discussão filosófica – que encontra seu cerne no caráter dialógico da linguagem.

Referências

BAKHTIN, M. (1963) *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Fratechi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. (1927) *Freudismo: um esboço crítico*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2004.





_____; DUVAKIN, V. *Bakhtin em diálogo*. Conversas de 1973 com Viktor Duvakin. Tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

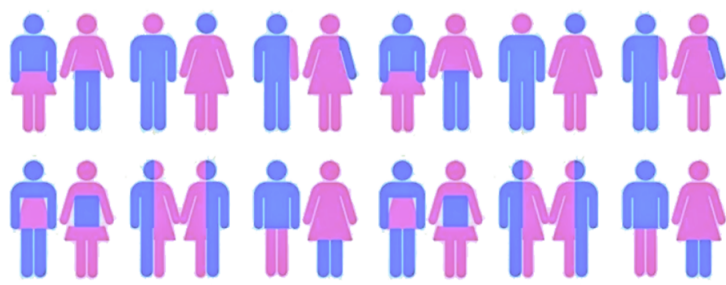
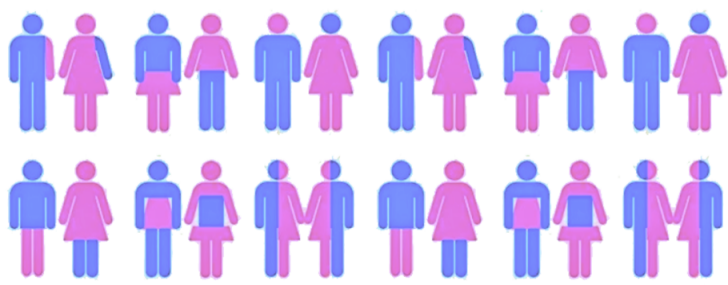
BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BUBNOVA, T. Filosofía y filología (texto, comentario, traducción). *Acta Poetica*, v. 30, 2009.

PETRILLI, S. *Em outro lugar e de outro modo: filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Coordenação de tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Introdução à edição brasileira. Filosofia da linguagem como arte da escuta. In: PONZIO, A.; CALEFATO, P.; PETRILLI, S. *Fundamentos de filosofia da linguagem*. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.





A DISCIPLINA DE LIBRAS NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Gláucia Xavier dos Santos Paiva¹
Tatielle Esteves de Araújo Tristão²

Introdução

Diante da obrigatoriedade de oferta do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de licenciatura, o presente estudo tem como objetivo principal verificar qual é a percepção dos graduandos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Goiás (Regional Goiânia) sobre a disciplina de Libras. De modo específico, pretendemos: verificar como se estrutura a disciplina; avaliar a receptividade e o interesse dos graduandos pelo Surdo e pela Libras; oferecer aos estudantes a oportunidade de manifestar e registrar possíveis observações e sugestões em relação às aulas.

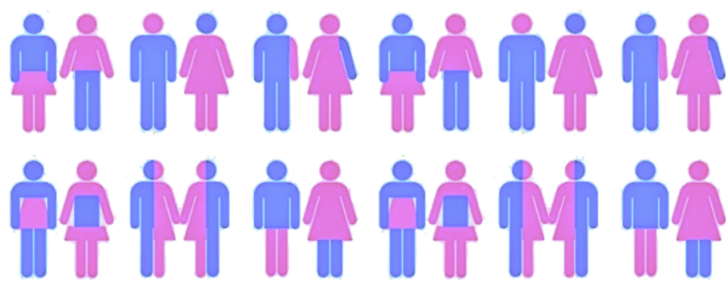
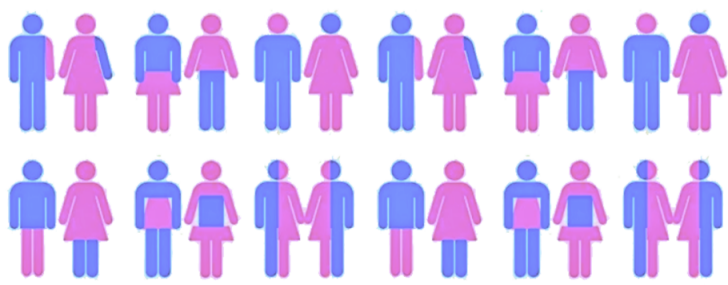
O que justifica tal empreitada é a necessidade de reflexão a respeito do ensino obrigatório da Libras nos cursos de formação de professores, no sentido de entender como ela tem contribuído para que o futuro professor saiba lidar com o aluno Surdo nas aulas de geografia. Esta pesquisa é parte do projeto de Prática como Componente Curricular (PCC) intitulado *A Percepção dos Alunos da UFG sobre a Disciplina de Libras nos Cursos de Formação de Professores*³. A PCC ocorre anualmente na Faculdade de Letras e tem como objetivo promover o contato dos alunos com a prática.

Do ponto de vista teórico, esta investigação se baseia nos pressupostos de Audrei Gesser (2009), Andréa Lemos e Ernando Chaves (2012), Márcia Goldfeld (2002), Renata Rossi (2010), dentre outros. Sob o ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de campo. Na tentativa de encontrar alunos que haviam

1 Professora Mestra da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Atua nos cursos de Licenciatura em Letras: Libras e Bacharelado em Letras: Tradução e Interpretação Libras/Português.

2 Graduada em Letras: Libras pela UFG.

3 O projeto conta com a participação de vinte e seis alunos dos cursos de Letras: Libras e Letras: Tradução e Interpretação Libras/Português, sob orientação da Prof.^a Ma. Gláucia Paiva (UFG). Os alunos foram divididos em sete grupos, cada um destes ficou responsável pela realização da pesquisa em um curso de Licenciatura.





cursado Introdução à Língua Brasileira de Sinais, descobrimos que alguns já haviam colado grau. Diante disso, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário, composto por sete questões abertas, que foi enviado via *e-mail*.

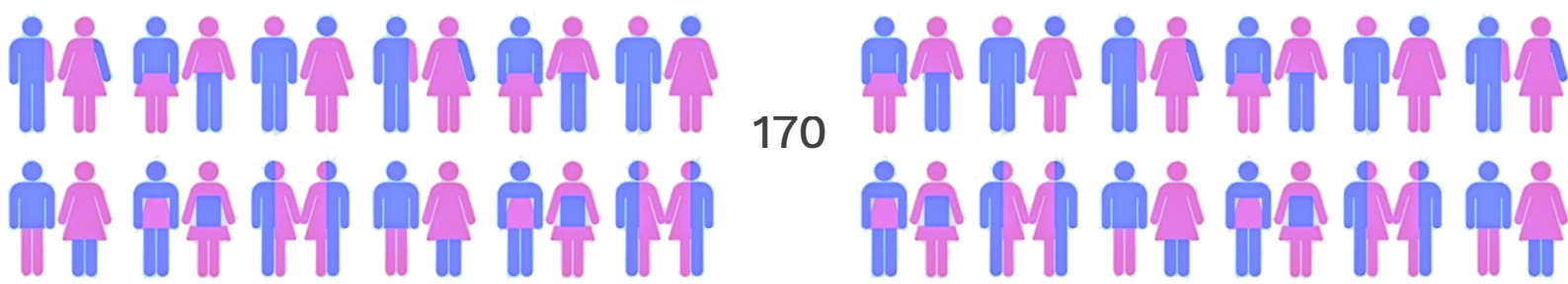
Esperávamos alcançar o número de pelo menos vinte participantes, contudo, conseguimos entrar em contato com apenas oito alunos, que foram convidados a participar da pesquisa. Destes, somente cinco (dois graduandos e três egressos) aceitaram o convite, devolvendo o questionário respondido. Estes foram numerados a fim de facilitar a tabulação dos dados, cuja coleta e análise ocorreram nos meses de junho e julho do ano de 2017.

Fundamentação Teórica

Durante muito tempo, predominou na sociedade a ideia de que o Surdo era incapaz. Segundo Goldfeld (2002, p. 24), “A crença de que o surdo era uma pessoa primitiva fez com que a ideia de que ele não poderia ser educado persistisse até o século quinze”. De lá para cá, esse aspecto negativo foi dando lugar a uma nova visão, na qual o Surdo é entendido como um sujeito capaz de se desenvolver plenamente como os demais. Um exemplo dessa mudança na postura da sociedade em relação ao Surdo está nos estudos do linguista americano William Stokoe que, ainda na década de 1960, conferiram o *status* linguístico à língua de sinais (GESSER, 2009).

No Brasil, há pouco mais de dez anos, foi sancionada a Lei 10.436/02, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e determina, em seu parágrafo único, que ela não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. O decreto 5.626/05, que regulamenta essa Lei, trouxe diversas contribuições, dentre elas está – no Artigo 3º – a obrigatoriedade da disciplina de Libras na grade curricular dos cursos de formação de professores e também nos de fonoaudiologia de todo o país.

Tal fato representou um grande avanço para a comunidade surda de todo o país:





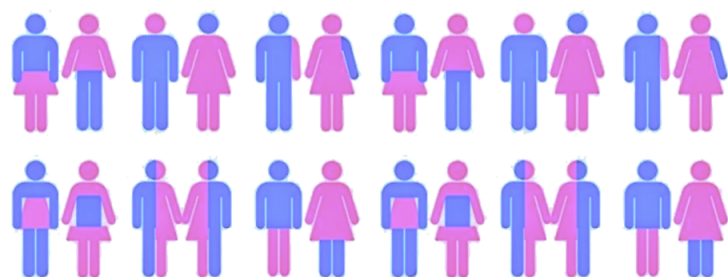
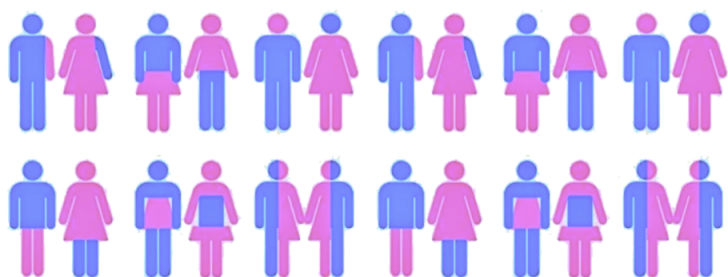
O ensino da Libras como disciplina pode proporcionar a difusão dessa língua, ainda desconhecida por muitos educadores e dos que participam do processo educacional e social de sujeitos surdos, com a disciplina inclusa em cursos de licenciatura esse cenário pode ser modificado (ROSSI, 2010, p. 80).

Desde então, as instituições de ensino vêm buscando se adequar para o cumprimento da Lei, contudo há bastante diferença entre a forma adotada para o ensino dessa disciplina. As variações vão desde os conteúdos trabalhados até a carga horária. Isso ocorre porque não há na legislação uma determinação específica de como deve ser feita essa distribuição.

Sobre a quantidade de horas destinadas à matéria, que geralmente fica em torno de 64h, Lemos e Chaves (2012, p.10) afirmam que “a carga horária dispensada a essa disciplina nas universidades não é suficiente para termos uma excelência na aprendizagem da língua”. Os referidos autores analisaram as ementas de diferentes cursos de licenciatura e constataram que “os alunos, oriundos dos diversos cursos de formação de professores, recebem os mesmos conteúdos, portanto, não estabelecendo uma diferença no ensino específico para cada curso” (LEMOS; CHAVES, 2012, p. 11). Desse modo, os professores em formação cursam a disciplina conforme determinação legal, mas, muitas vezes, sem conhecer de fato o sujeito Surdo e sem condições de fazer uso efetivo da língua.

Entendemos que, devido às especificidades de cada curso, o aumento da carga horária é difícil, todavia, se houver uma melhor organização dos conteúdos, o graduando poderá aprender muito sobre a cultura surda e sobre a Libras.

Julgamos ser de grande importância que os alunos compreendam que: a Libras é de fato uma língua; a Libras é a língua natural do Surdo e o português deve ser ensinado como segunda língua; o fator visual é de grande importância no processo de aprendizagem do Surdo; a concepção de mundo do sujeito Surdo é bastante distinta em relação à do ouvinte; dentre outros temas.





Análise dos dados

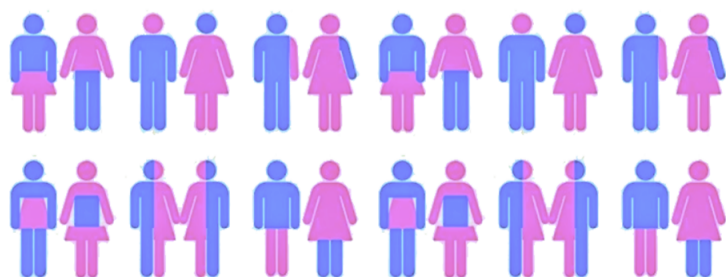
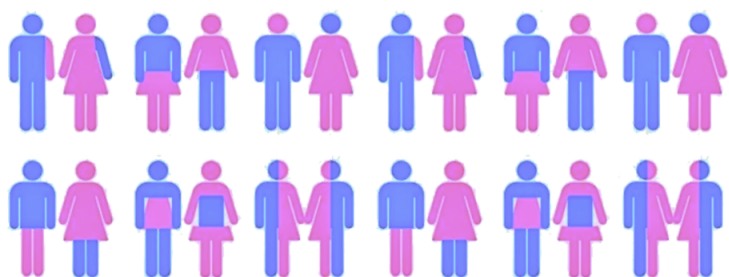
A pesquisa contou com cinco participantes, como já mencionamos, com idade entre vinte e trinta e seis anos. Desses, três são do sexo masculino. A primeira indagação visava conhecer como foram as aulas de Libras e também como o aluno se sentia durante as mesmas. Todos atestaram a predominância de aulas práticas em Libras, com momentos destinados ao estudo da teoria e também à comunicação em Língua Portuguesa para esclarecimento de dúvidas. Três disseram ter gostado muito das aulas e reconheceram a importância dessa disciplina, os outros dois não se manifestaram a esse respeito.

Quanto ao uso do português nas aulas de Libras como segunda língua, Lemos e Chaves (2012, p. 10) atestam que: “Apesar da libras ser ensinada numa perspectiva de segunda língua, devemos pensar o espaço e o momento em que a língua portuguesa é utilizada nesse ensino. [...] o uso da língua portuguesa (oral/escrita) poderá influenciar na aprendizagem dos alunos”.

Embora defendamos que as aulas de Libras devem ocorrer em Libras, corroboramos com os referidos autores, pois entendemos que a primeira língua do aprendiz deve ser valorizada no processo de aprendizagem de uma segunda língua. Isso porque dá a ele maior segurança nesse processo.

Em resposta à segunda questão, dois participantes afirmaram terem tido professor ouvinte e os demais relataram que dois professores eram responsáveis pela disciplina, um surdo e um ouvinte. Tais informações demonstram que nem todos os participantes cursaram Libras na mesma turma.

O objetivo da terceira pergunta era descobrir como foi a participação, o envolvimento dos alunos. Os respondentes foram unânimes em relatar o empenho e a dedicação diante da oportunidade de conhecer melhor a Libras. Um deles mencionou que sua turma era formada por alunos de diferentes cursos. Outro afirmou “foi possível ver que as aulas tiveram também um





grande papel de conscientização sobre a língua de sinais (Libras), e sua importância no ensino inclusivo” (P3)⁴.

A quarta questão era referente aos conteúdos estudados, optamos por apresentar as respostas na figura abaixo⁵ para facilitar a comparação e a análise das mesmas.

Quadro 1 – Conteúdos Estudados.

P1	A história de evolução da língua de sinais, alfabeto em Libras, apresentação formal e informal em Libras; números quantitativos, cardinais e ordinais, verbos, sinais de termos geográficos e educação ambiental.
P2	Alfabeto, cores, nomes de parentes, adjetivos, apresentações.
P3	Nome; batismo do sinal pessoal; vocabulário e expressão corporal; Apresentação pessoal e cumprimentos; Família; Saudações; Numerais cardinais e numerais para quantidades; Advérbio de tempo; Dias de semana; Calendário; Ano; Características das roupas; Cores; Objetos; Animais; Esportes; Meios de comunicação; Alimentos e bebidas; Meios de transportes; Ambiente.
P4	Legislação sobre Libras; Tradução de Libras para o português e vice-versa; Alfabeto manual, numeral e números; Verbos e diálogos; Pronomes; Verbos e flexão verbal; Advérbios de tempo e adjetivos e suas formas; Animais, substantivos e meios de comunicação, dentre outros...
P5	Alfabeto, números, objetos, alimentos, família e entre outro que não me recordo no momento. Mas o básico da Libras inicial.

Como se pode observar pelas respostas, há predominância de conteúdos práticos, o que, a nosso ver, contribui para despertar o interesse dos alunos pelo aprendizado da língua. O problema é que a carga horária da disciplina, que é de 64h, não permite que se alcance fluência.

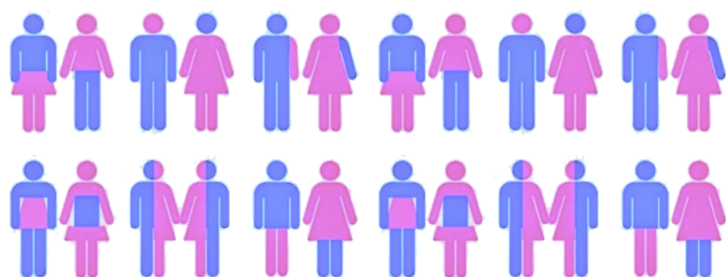
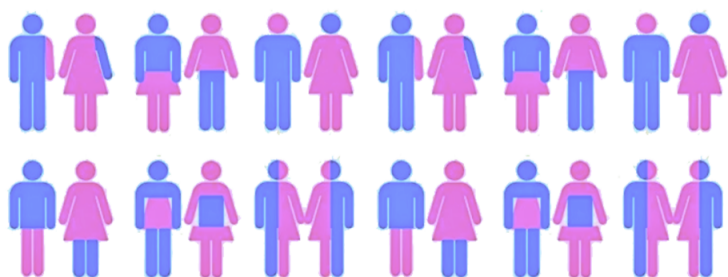
Assim, entendemos que o foco maior deveria estar nos conteúdos teóricos, pois estes poderiam promover, de um modo geral, a disseminação das teorias ligadas ao Surdo, sua língua, sua cultura e sua identidade. Nesse sentido, somos levados a crer que os conteúdos práticos poderiam ser estudados à parte, como, por exemplo, em um curso de extensão.

Na quinta pergunta, indagamos se houve contribuições relevantes para a formação profissional, promovidas pela disciplina em questão. As respostas foram positivas; contudo, reforçam nossa reflexão⁶ sobre os conteúdos estudados.

4 Os participantes foram identificados pela letra **P** seguida do número correspondente ao questionário.

5 Optamos por registrar as respostas no quadro da forma que nos foram apresentadas pelos respondentes.

6 Para melhor visualização, optamos por grifar os trechos que demonstram esse reforço às nossas ideias.





O participante três, por exemplo, menciona a questão da carga horária insuficiente. Em relação a isto, Lemos e Chaves (2012, p. 10) reconhecem este problema e afirmam que é preciso oferecer “o máximo possível dentro da disponibilidade de horas que temos”.

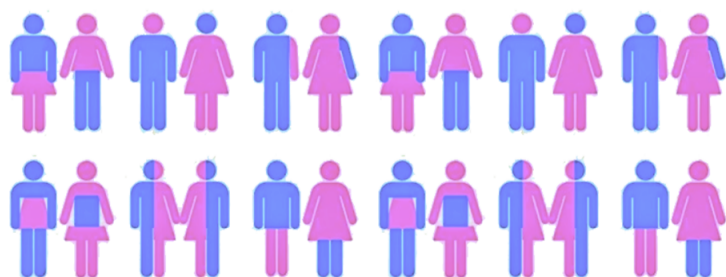
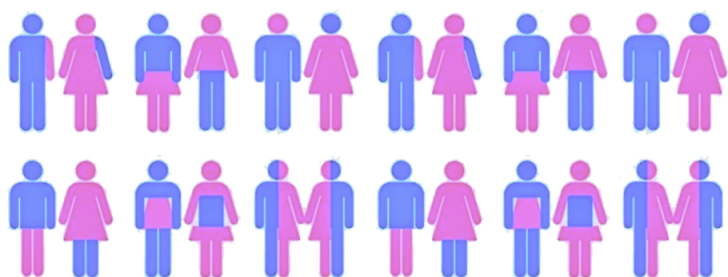
Quanto à oferta da disciplina apenas para cumprimento da Lei, faz-se necessário ressaltar a necessidade de mais pesquisas sobre essa temática para possibilitar a adequação dessa oferta de acordo com cada curso específico. As respostas a essa questão podem ser conferidas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Contribuições da Disciplina para a Formação Profissional.

P1	Com toda certeza! Compreendi melhor a comunidade surda, desconstruí muitos estereótipos acerca da comunidade surda, aprendi que a língua de sinais possui estrutura como língua própria e não uma mímica ou tradução da língua portuguesa falada despertando meu interesse em uma formação continuada nessa área.
P2	Sim, no sentido de entender outras dificuldades encontradas por alunos com deficiência auditiva. Em relação a sala de aula não muito , pois somente depois de 2 anos que fui me deparar com aluna nessas condições e como não havia praticado, não pude dialogar muito com a estudante .
P3	Sim, principalmente no sentido de conscientização, pois infelizmente o período planejado para disciplina não é o suficiente , mas também possível aprender um tanto razoável de sinais para uma comunicação.
P4	Sim, o ensino da Libras é de suma importância para a comunicação na escola, facilitando o entendimento entre os sujeitos/surdos no processo ensino-aprendizagem.
P5	Sem dúvidas. Mas o que aprendemos ainda é muito pouco , se eu quiser saber mais da língua devo buscar fora, pois a disciplina de Libras ofertada na universidade não me prepara para receber um aluno surdo . Ela é mais para cumprir a lei de ter essa disciplina nas universidades.

Na sequência, questionamos “Você se sente preparado para ministrar aulas em uma sala com aluno(s) Surdo(s)? Por quê?”. Os participantes foram unânimes em alegar despreparo e as justificativas giraram em torno da carga horária, que, segundo eles, é insuficiente. Apresentamos, a seguir, um trecho de uma das respostas:

A Libras na Geografia diminui o distanciamento do professor com o aluno surdo dentro de sala de aula por meio de uma apresentação formal e a postura do professor em se ministrar sua aula, isso é um grande avanço para se pensar na mediação do conhecimento mais **em apenas uma disciplina com carga horária de 64 horas é insuficiente**. [...]. Acredito que o aluno surdo é um desafio na escola pública, como professor da educação básica tenho que saber lidar com uma diversidade de alunos com deficiências físicas e psicológicas e **acredito que apenas uma disciplina de Libras seja insuficiente, é preciso uma formação continuada**. (P1).





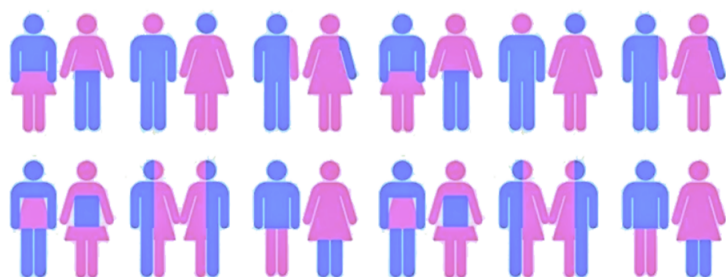
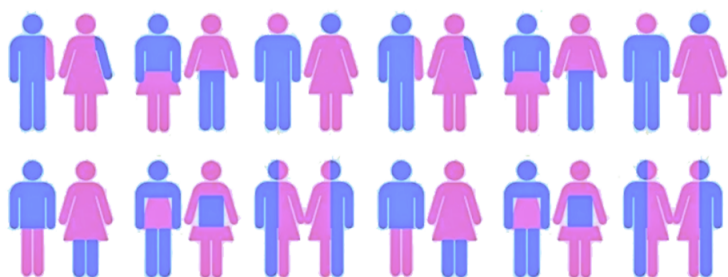
Um detalhe que despertou nossa atenção é o fato de os participantes acreditarem que para dar aulas em salas com alunos Surdos é necessário apenas saber Libras, como se pode ver em: “[...] teria que aprofundar mais quanto ao conhecimento sobre Libras, o que sei é muito básico” (P4). Entendemos que este é realmente um fator relevante, contudo, percebemos que, pelo menos por enquanto, é algo difícil de ser colocado em prática. Principalmente, devido às especificidades atuais de cada curso de licenciatura.

Por outro lado, acreditamos que, se o futuro professor dominar conhecimentos teóricos essenciais sobre o Surdo, sua identidade e sua língua, ele terá maior segurança para preparar e ministrar aulas que sejam atraentes e produtivas para o Surdo e, conseqüentemente, para o ouvinte também. Lembramos a obrigatoriedade da presença do intérprete de Libras em sala de aula, este profissional tem importância fundamental no processo inclusivo e entendemos que seu trabalho não pode se dar de modo isolado, é preciso que ele ocorra em parceria com o do professor.

Em sétimo e último lugar, cedemos espaço para que os participantes registrassem suas opiniões, sugestões ou qualquer outra informação sobre a disciplina de Libras que julgassem importante(s). Quatro deles fizeram uso desse espaço para reafirmar a necessidade de ampliação da carga horária. Destes, um sugeriu que seja ofertado um curso à parte para os alunos que desejarem obter fluência na língua, o que nos parece bem coerente. Desse modo, a disciplina obrigatória seria destinada à conscientização dos alunos sobre o sujeito Surdo enquanto cidadão com seus direitos e deveres, bem como à melhor compreensão de suas particularidades no processo de ensino-aprendizagem.

Conclusão

Diante do exposto, percebemos que a disciplina de *Introdução à Língua Brasileira de Sinais* tem sido bem recebida pelos alunos, que demonstraram interesse pelos conteúdos trabalhados e consideraram o aprendizado





significativo. Foi possível, também, constatar que a disciplina se divide em aulas teóricas e práticas – estas com maior ênfase –, predominantemente em Libras, recorrendo à Língua Portuguesa apenas em alguns momentos.

Todavia, apesar desses pontos positivos, os participantes desta pesquisa julgam-se despreparados para ministrar aulas de Geografia em turmas inclusivas com Surdos. Provavelmente, isto se deve à impossibilidade de se trabalhar cada conteúdo prático de modo aprofundado, pois a carga horária é de 64h.

Esclarecemos que não tivemos, neste estudo, a pretensão de esgotar o tema, de modo que se faz necessário maior reflexão sobre o mesmo. Assim, convidamos outros pesquisadores a também desenvolverem trabalhos com esta temática. Isso certamente contribuirá para o crescimento qualitativo do processo aqui analisado.

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e suas providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 01 jun. 2017.

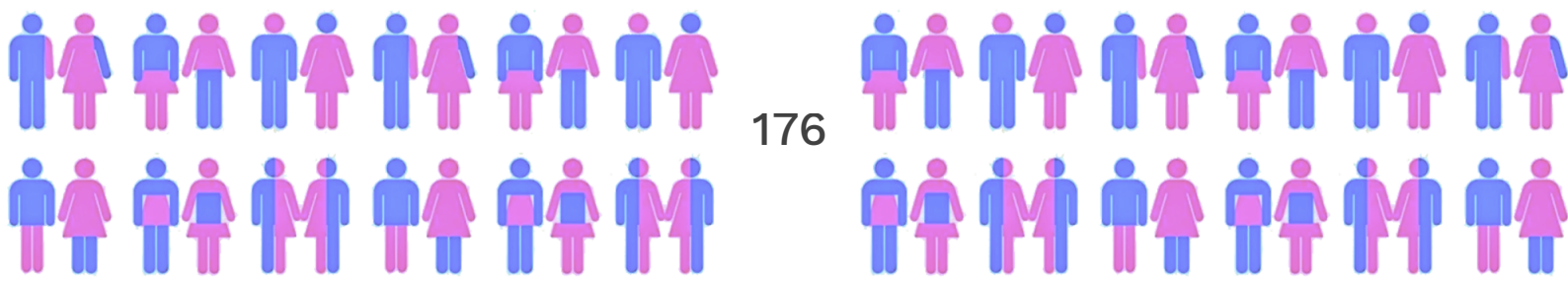
BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 01 jun. 2017.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa?* – Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

LEMO, A. M.; CHAVES, E. P. *A Disciplina de Libras no Ensino Superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua*. 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivostemplate/upload_arquivos/acervo/docs/2190c.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

ROSSI, R. A. A Libras como Disciplina no Ensino Superior. *Revista de Educação*, v. 13, n. 15, p. 71-85, 2010. Anhanguera Educacional Ltda. Disponível em: <<http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/viewFile/1867/1772>>. Acesso em: 15 abr. 2017.





A DISCIPLINA DE LIBRAS E SUA ESTRUTURA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LETRAS EM GOIÂNIA-GO

Ícaro Augusto Santos¹
Gláucia Xavier dos Santos Paiva²

Introdução

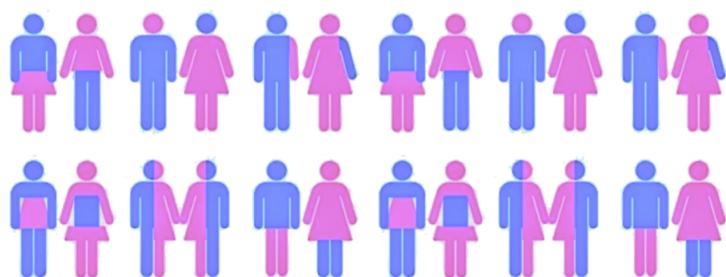
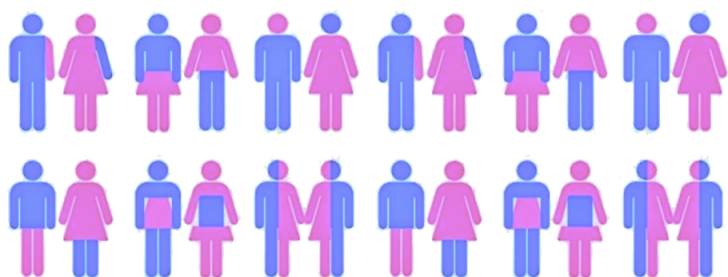
A educação de surdos, no Brasil, teve seu marco inicial no dia 26 de setembro de 1857, com a fundação do Instituto dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), quando o imperador Dom Pedro II, além de o fundar, contratou o professor surdo francês Ernest Huet para a direção do Instituto (MONTEIRO, 2006).

O Instituto passou a funcionar como um internato para surdos que vinham de outras cidades e estados para a escola, formando, assim, um pensionato para os surdos. Além disso, foi do INES que saíram muitos líderes dos movimentos de surdos no Brasil, desencadeando na grande divulgação da Língua Brasileira de Sinais – Libras e diversas lutas na busca de políticas públicas capazes de assegurarem seus direitos como cidadãos (MONTEIRO, 2006).

Quase um século e meio depois, no ano de 2002, foi sancionada no Brasil a chamada “Lei da Libras”, a Lei 10.436, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação da comunidade surda (BRASIL, 2002). Com o surgimento da concepção educacional e a formulação de políticas públicas, o surdo tem conseguido ocupar seu espaço na sociedade de uma forma mais ampla. Em 2005, a referida Lei foi regulamentada pelo decreto 5.626, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia:

1 Graduando em Letras: Libras, Faculdade de Letras – UFG, icaaro700@gmail.com

2 Mestre em Letras e Linguística, Docente da Faculdade de Letras – UFG, glaucia.paiva2@gmail.com



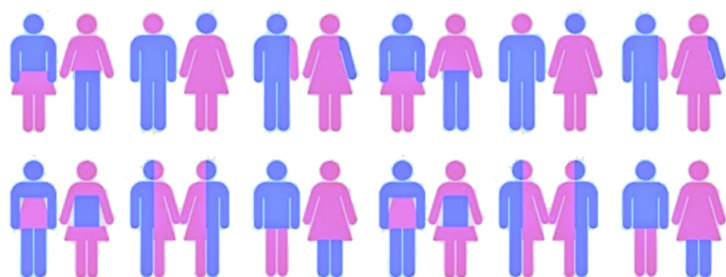
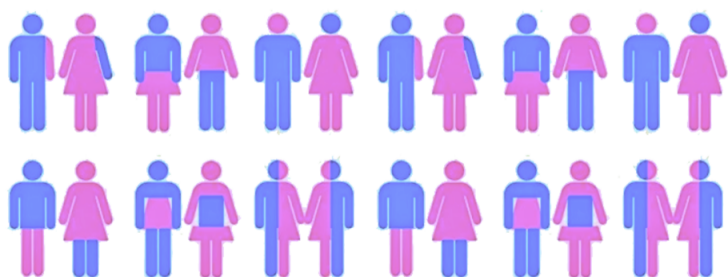


Art. 3º: A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, p. 1).

Desde então, as Instituições de Ensino Superior – IES têm buscado meios para cumprir a Legislação. Pesquisas na área (ALMEIDA; VITALIANO, 2014; BENASSI; DUARTE; PADILHA, 2012; SANTOS; CAMPOS, 2013) vêm demonstrando a importância deste tema e a necessidade de reflexão a respeito dessa oferta, uma vez que as leis não estabelecem como a disciplina deve ser ofertada ou qual a carga horária mínima. É isto o que justifica a presente proposta de trabalho, na qual analisaremos as respectivas ementas.

Sendo assim, elegemos os cursos de Letras e Pedagogia (ambos presenciais e com grau licenciatura) como foco da pesquisa cujo objetivo foi investigar como se estrutura a ementa da disciplina de Libras dos referidos cursos na cidade de Goiânia-GO. Ressaltamos que este estudo está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado *A percepção dos acadêmicos de Instituições de Ensino Superior sobre a disciplina de Libras ofertada nos cursos de formação de professores* (PI02488-2018 – PIVIC/PROLICEN).

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de cunho qualitativo, a partir da realização de pesquisa bibliográfica, documental e exploratória. Bibliográfica, por se constituir no levantamento da literatura científica sobre a oferta da disciplina de Libras no ensino superior; documental, por reunir as ementas da referida disciplina; e exploratória, por permitir expor problematizações sobre o tema, desencadeando observações diferenciadas e criação de hipóteses. Os dados obtidos foram organizados em um quadro comparativo e posteriormente analisados de modo crítico-reflexivo.





Referencial Teórico

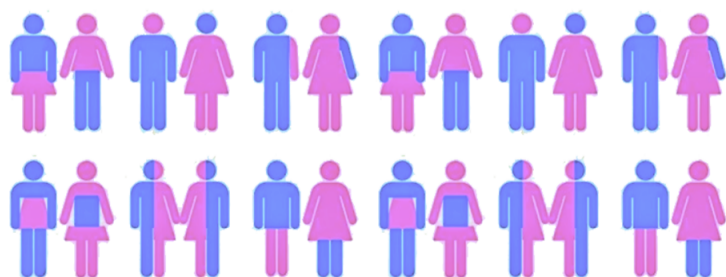
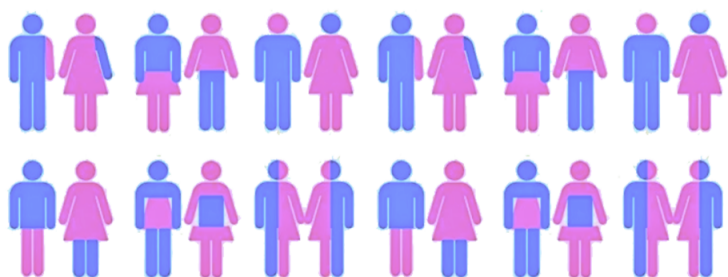
A partir dos estudos linguísticos desenvolvidos por Stokoe, em 1960, que comprovaram que as línguas de sinais são de fato genuínas, as autoras Quadros e Karnopp (2004) alegam que essas percepções de línguas na modalidade viso-espacial levaram ao despertar de novas pesquisas e investigações, não só para a estrutura das línguas de sinais, mas também para outros campos de estudos, como da aquisição de linguagem e do uso e funcionamento dessas línguas.

A Lei 10.436/02 trouxe vários benefícios para educação de surdos no Brasil, assim como reconhecimento, uso e difusão da Libras. Outro ponto a ser considerado é que a sua oficialização como “meio legal de comunicação e expressão”, isto é, enquanto língua da comunidade surda brasileira faz com que, além do uso pela própria comunidade, ela seja mais difundida entre os ouvintes, adentrando os âmbitos educacionais de todos os níveis do país.

Com o decreto 5.626/05 e a obrigatoriedade e regulamentação da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia e optativa nos demais cursos, têm-se então mais um instrumento de luta da comunidade surda contra os dizeres clínicos e biológicos, que ao longo dos séculos quiseram “tratar” os surdos e educar por meio do método oralista (SKLIAR, 1998; GESSER, 2009).

Em consequência, ao reconhecermos uma língua visual-espacial como genuína e a difundirmos por meio da sua regulamentação, passamos a enxergar melhor os surdos pelas suas diferenças e não pela sua deficiência (PERLIN, 1998).

Propomos uma reflexão sobre a estrutura e a carga horária, instigando assim novos debates para que futuros docentes de Letras e Pedagogia possam partilhar seus conhecimentos com alunos surdos, a fim de promover uma inclusão efetiva.





Análise dos dados

A coleta de dados dividiu-se em duas partes. Na primeira, foi realizada uma busca *online* pelo Portal e-MEC, pertencente ao Ministério de Educação, a fim de encontrar as IES que ofertam os cursos de Letras e Pedagogia, na modalidade presencial, no município de Goiânia-GO. Para a coleta, tivemos como alicerce a Lei 12.527/2011, que regulamenta como direito constitucional o acesso às informações públicas (BRASIL, 2011).

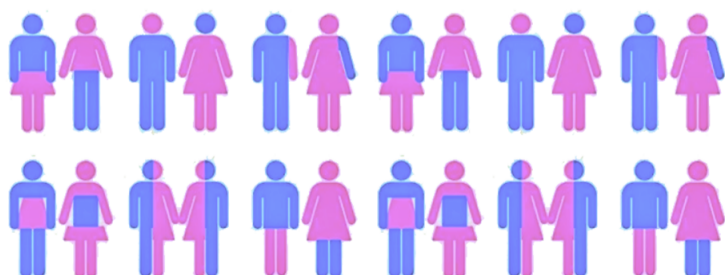
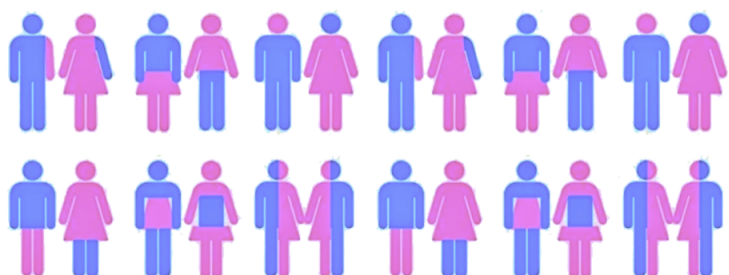
Por meio das ferramentas e dados cadastrados das IES no portal, foi possível encontrar o total de 21 IES que ofertam pelo menos 1 dos 2 cursos, totalizando 12 cursos de Letras e 20 cursos de Pedagogia com modalidade presencial e com grau de licenciatura na cidade de Goiânia.

A segunda parte consistiu na reunião das respectivas ementas dos cursos encontrados. Como nem todas as Instituições disponibilizam as ementas na *internet*, enviamos e-mail aos responsáveis. Após um prazo significativo sem obtenção de resposta aos e-mails, fizemos um segundo contato, por meio telefônico, para novamente realizar a solicitação.

No total, foi reunida a quantidade de ementas de 12 cursos, dos quais 7 são de Letras e 5 de Pedagogia. Salientamos a grande dificuldade para o acesso às ementas de algumas IES privadas, que não disponibilizam as informações ao público externo. Sendo assim, o Quadro 1 apresenta a IES, o curso, o nome da disciplina ofertada, a carga horária e a respectiva ementa:

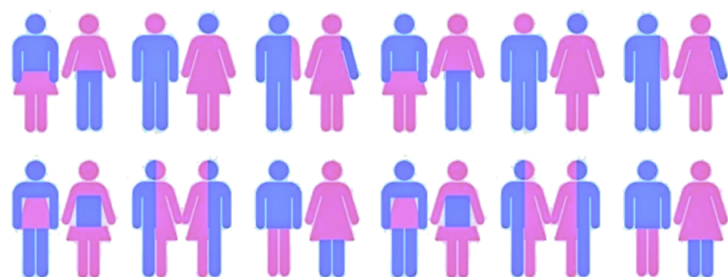
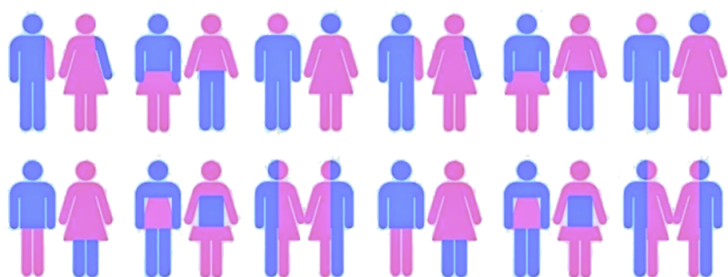
Quadro 1: Ementa da disciplina de Libras nas IES.

IES	Curso	Disciplina	CH	Ementa
UFG	Letras: Inglês	Introdução à Língua Brasileira de Sinais – Libras	64h	Introdução às práticas de compreensão e produção em Libras por meio do uso de estruturas e funções comunicativas elementares. Concepções sobre a Língua de Sinais. O surdo e a sociedade.
UFG	Letras: Português	Introdução à Língua Brasileira de Sinais – Libras	64h	Introdução às práticas de compreensão e produção em Libras por meio do uso de estruturas e funções comunicativas elementares. Concepções sobre a Língua de Sinais. O surdo e a sociedade.





UFG	Letras: Francês	Introdução à Língua Brasileira de Sinais – Libras	64h	Introdução às práticas de compreensão e produção em Libras por meio do uso de estruturas e funções comunicativas elementares. Concepções sobre a Língua de Sinais. O surdo e a sociedade.
UNIP	Letras: Português e Inglês	Libras	30h	Estudo das teorias sobre educação de surdos, cultura surda, linguística da língua brasileira de sinais e ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos. Discussão de temas relevantes para o exercício da função do professor em diferentes instituições de ensino na promoção da educação inclusiva do aluno surdo. Vocabulário básico em Libras.
PUC GOIÁS	Letras: Língua Portuguesa	Libras	60h	A inclusão social e educacional das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Deficiência auditiva): O Histórico dos métodos de Educação dos surdos; As Filosofias Educacionais (Oralismo, Bilinguismo, Comunicação Total); Libras: Conceito e Prática.
IFG	Letras: Língua Portuguesa	Libras	54h	Introdução: aspectos clínicos, educacionais e sócioantropológicos da surdez. A Língua Brasileira de Sinais – Libras: características básicas da fonologia. Pedagogia: Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais. Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial.
UFG	Letras: Espanhol	Introdução à Língua Brasileira de Sinais – Libras	64h	Introdução às práticas de compreensão e produção em Libras por meio do uso de estruturas e funções comunicativas elementares. Concepções sobre a Língua de Sinais. O surdo e a sociedade.
UNIP	Pedagogia	Libras	30h	Estudo das teorias sobre educação de surdos, cultura surda, linguística da língua brasileira de sinais e ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos. Discussão de temas relevantes para o exercício da função do professor em diferentes instituições de ensino na promoção da educação inclusiva do aluno surdo.
PUC GOIÁS	Pedagogia	Libras	60	A inclusão social e educacional das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Deficiência auditiva): O Histórico dos métodos de Educação dos surdos; As filosofias Educacionais (Oralismo, Bilinguismo, Comunicação Total); Libras: Conceito e Prática.



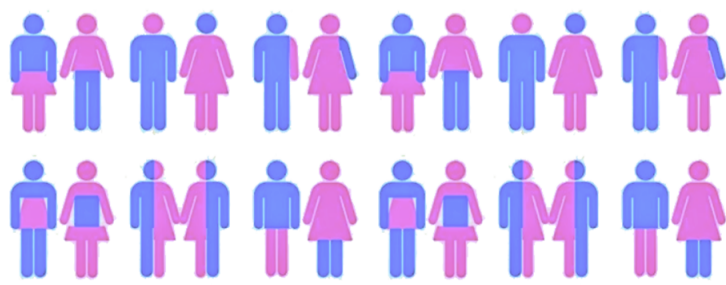
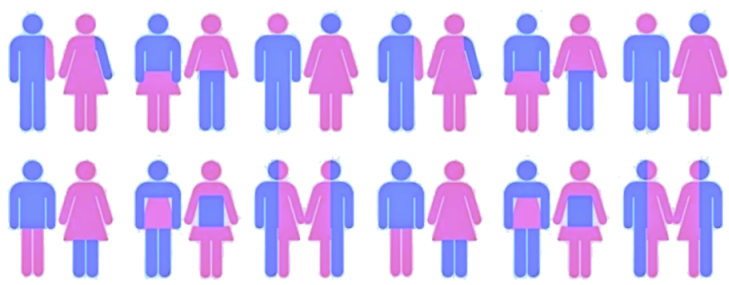


UFG	Pedagogia	Língua Brasileira de Sinais (Libras)	80h	Aspectos históricos e políticos da inclusão educacional de sujeitos surdos. Língua Brasileira de Sinais (conceito e prática). Os aspectos gramaticais/linguísticos e culturais da Libras. Surdez e aquisição da linguagem. Alfabetização e letramento de pessoas surdas. PCC: Libras como instrumento pedagógico (confeção de materiais pedagógicos e visitas em escolas inclusivas) para a formação de professores.
FASAM	Pedagogia	Libras	80h	Aspectos da Língua de Sinais, cultura e história. Identidade surda. Introdução aos aspectos linguísticos na Língua Brasileira de Sinais: fonologia, morfologia, sintaxe. Noções básicas de escrita de sinais. Processo de aquisição da Língua de Sinais observando as diferenças e similaridades existentes entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.
IFG	Pedagogia	Língua Brasileira de Sinais (Libras)	54h	Aspectos históricos, legais, culturais, conceituais, gramaticais e linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Introdução às práticas de conversação e tradução em Libras. A Libras como instrumento básico no processo de inclusão educacional do surdo e instrumento da prática docente.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A análise das ementas coletadas permite notar a presença de conteúdos importantes para a formação docente. É possível perceber também que há o seguinte ponto em comum: em todas elas há conteúdos teóricos e práticos. Entretanto, nos preocupa a ausência de temas ligados à produção de materiais didáticos para o ensino de alunos surdos, uma vez que o professor é responsável por produzir materiais e mediar suas aulas para que todos os alunos possam aprender de maneira igualitária, cumprindo o princípio da educação inclusiva. Outra preocupação que temos diz respeito à falta de um critério para o estabelecimento da carga horária.

É preciso lembrar ainda que a disciplina jamais será capaz de formar profissionais fluentes na língua, tendo em vista que as questões linguísticas e especificidades da Libras, como em qualquer outra língua, requer muitos estudos, bem como prática constante que pode ser reforçada pelo contato com a comunidade falante/nativa (QUADROS; KARNOPP, 2004; PAIVA; FARIA; CHAVEIRO, 2018).



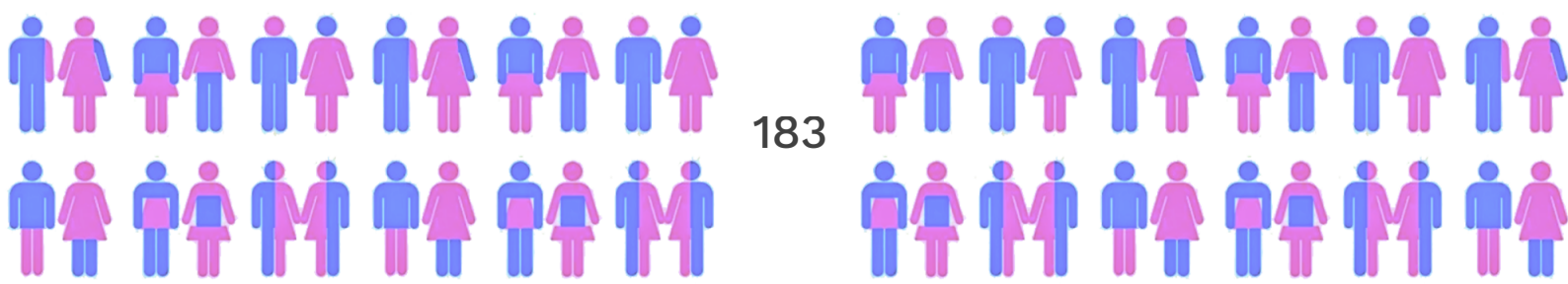


Ao entendermos as especificidades da cultura surda e da Libras, concordamos que uma única disciplina é inviável para o ensino eficaz de uma língua, principalmente porque “um enunciado é constituído por uma quantidade variada e diferenciada em forma de signos que se (re)significam no momento da comunicação entre seus sujeitos” (BENASSI; DUARTE; PADILHA, 2012, p. 55).

Alertamos igualmente que se deve ter cuidado para não tornar superficial o ensino da língua de sinais, ao fixá-la como uma única disciplina semestral a fim de estabelecer essa disciplina como um manual de inclusão de surdos na escola e na sociedade. Por certo, com cargas horárias de 30h a 60h é impossível ministrar todos os conteúdos teóricos e práticos, e dar enfoque na produção de mecanismos de ensino e de materiais didáticos. Acreditamos que se faz necessário um estudo mais detalhado sobre qual realmente deve ser o objetivo da disciplina em questão.

Concordamos que o aumento da carga horária pode, sim, acarretar um impacto mais favorável quanto ao ensino da língua, assim como seus fatores históricos e culturais, a fim de abordar mais temas teóricos sobre a língua e a cultura da comunidade surda, assim como viabilizar uma maior possibilidade prática no uso da língua de sinais (BENASSI; DUARTE; PADILHA, 2012). Todavia, compreendemos que o aumento pode acarretar diversos problemas nas grades curriculares dos cursos (PAIVA; FARIA; CHAVEIRO, 2018), uma vez que, geralmente, já são bastante apertadas para diversos outros conteúdos mais específicos a cada área.

Nesse sentido, defendemos que sejam feitos debates e pesquisas mais aprofundados que visem estabelecer um padrão, pois disciplinas com baixa carga horária “não atendem às especificidades e exigências dessa língua para uma efetiva comunicação entre o profissional do ensino e o aluno surdo, levando em consideração as suas disposições legais e peculiaridades” (BENASSI; DUARTE; PADILHA, 2012, p. 57).





Realmente mudanças práticas se fazem necessárias para que a disciplina não se torne apenas uma breve lembrança na mente dos futuros profissionais, mas que enfatize neles a extrema necessidade de responsabilidade pedagógica no ato de ensinar (BENASSI; DUARTE; PADILHA, 2012, p. 22).

Conclusão

Diante do exposto, concluímos que, embora as IES busquem meios para cumprimento das Leis, há ainda uma grande necessidade de debates e pesquisas a respeito do tema. Existem carências que precisam ser supridas para que os futuros docentes tenham embasamento suficiente para ensinar alunos surdos de modo coerente.

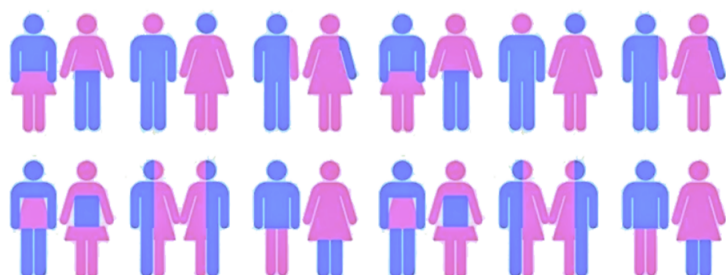
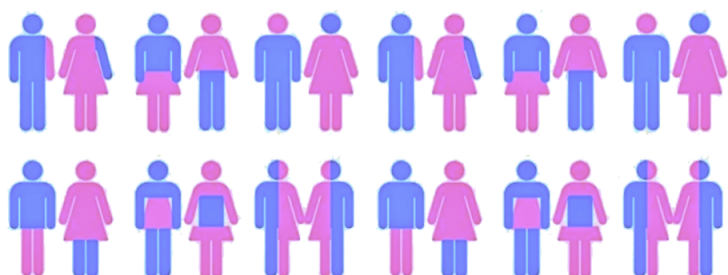
Todavia, enquanto os estudos são desenvolvidos, cabe a cada Instituição o uso do bom senso, no sentido de pensar para além dos muros das universidades e refletir sobre políticas de ensino que possam de fato incluir alunos surdos em todos os âmbitos educacionais. Reiteramos que nossas propostas e reflexões não tendem a esgotar as problematizações sobre o tema e, sim, contribuir para novos debates a respeito.

Referências

ALMEIDA, J. J. F. de; VITALIANO, C. R. *A Disciplina de Libras na Formação Inicial de Pedagogos: Experiência dos Graduandos*. 2014. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2429/582>>. Acesso em: 07 out. 2017.

BENASSI, C. A; DUARTE, A. S.; PADILHA, S. J. Libras no ensino superior: sessenta horas para aprender a língua ou para saber que ela existe e/ou como se estrutura. *Norteamentos*. Revista de estudos linguísticos e literários da UNEMAT, v. 5, n. 10, p. 45-59, 2012.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 22 dez. 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 10 nov. 2018.





BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011*. Regula o acesso a informações previstas no inciso XXXIII do Art. 5º, no inciso II do § 3º do Art. 37 e no § 2º do Art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2011/lei/112527.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Sistema e-Mec. 2019. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

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

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p.292-302, jun. 2006.

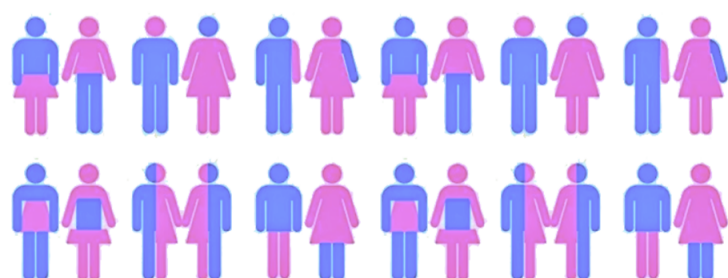
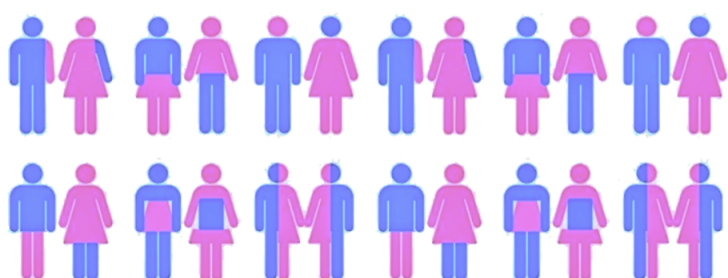
PAIVA, Gláucia Xavier dos Santos; FARIA, Juliana Guimarães; CHAVEIRO, Neuma. O ensino de Libras nos cursos de formação de professores: desafios e possibilidades. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 68-80, jan.-jun., 2018.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-72.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. L. I. L. O ensino de Libras para futuros professores da Educação Básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e Educação de Surdos*. São Paulo: Edufscar, 2013.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.





QUESTÕES DE GÊNERO EM *NARRADORES DE JAVÉ*

Léa Evangelista Persicano¹
Antônio Fernandes Júnior²

Introdução

A presente discussão foi vislumbrada durante a construção da dissertação de mestrado *ERA UMA VEZ EM JAVÉ... o acontecimento discursivo na (re)construção das memórias orais pela escrita*³, em que ficamos intrigados acerca da predominância da figura masculina na ordem do discurso do regime de verdades do vilarejo de Javé, uma representação cinematográfica de cidadezinhas nordestinas às margens do Rio São Francisco ameaçadas pela chegada do “progresso”; no caso, pela construção da barragem de uma usina hidrelétrica. Diante do apagamento da figura feminina nesse contexto ficcional, associado ao cenário brasileiro produtor de filmes, ficamos nos perguntando: Por que isso ocorre e de que modo?

A partir desse questionamento, por meio de uma metodologia descritivo-interpretativa de enunciados verbais e não verbais (imagéticos), procuramos atingir o seguinte objetivo, ainda que de modo não aprofundado: pensar algumas regularidades discursivas que existem entre filme, *trailer*, cartaz de divulgação e capa do DVD acerca das questões de gênero em *Narradores de Javé*.

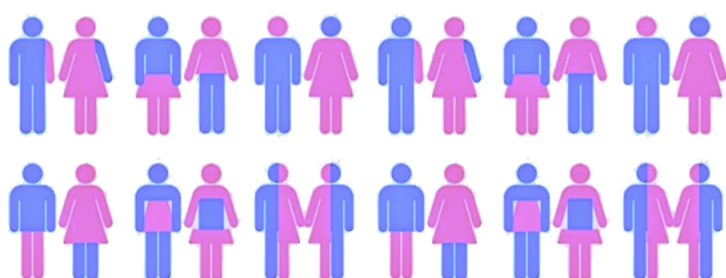
Algumas regularidades enunciativo-discursivas

O filósofo Michel Foucault, cujos estudos têm-nos sido muito valiosos enquanto analistas de discursos, adverte-nos que o discurso relaciona-se ao

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, da Universidade Federal de Uberlândia; membro do Grupo de Pesquisas em Espacialidades Artísticas (GPEA/Cnpq).

2 Professor Doutor, orientador da pesquisa de Mestrado em Estudos da Linguagem sobre *Narradores de Javé*.

3 Essa pesquisa de Mestrado foi realizada na Regional Catalão da UFG, Linha de Pesquisa: Texto e Discurso, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG).





efetivamente produzido, configura-se como um conjunto de enunciados historicamente determinados, sendo esses compostos por uma série de regras/procedimentos característicos dessa ou daquela prática discursiva, também historicamente determinada. Por isso, quando vamos analisar enunciados e discursos, não podemos perder de vista que os enunciados precisam de suporte, lugar, substância e são datados, bem como é necessário delimitar um campo associado a fim de se visualizar uma série de formulações, pois “não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados” (FOUCAULT, 2005, p. 111).

Conforme abaixo, verificamos em 1 que não há o nome de Luci Pereira, ao lado de outros atores, como José Dumont (interpreta o escrivão-historiador Antônio Biá), Nelson Dantas (interpreta o narrador Vicentino) e Nelson Xavier (interpreta o narrador Zaqueu):

Imagem 1 – Capa do DVD.



Fonte: *Narradores de Javé*, 2003.

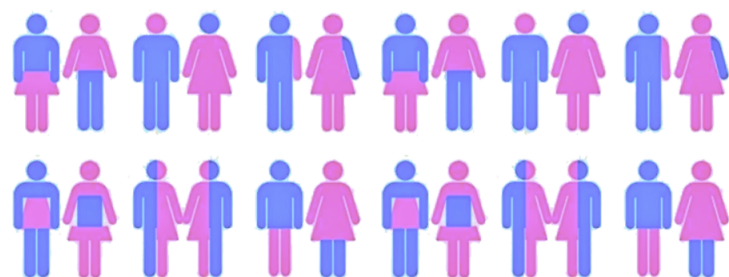
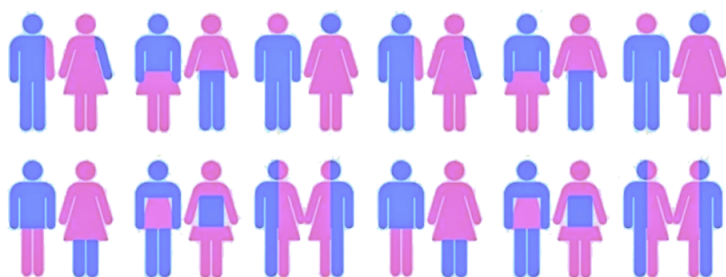
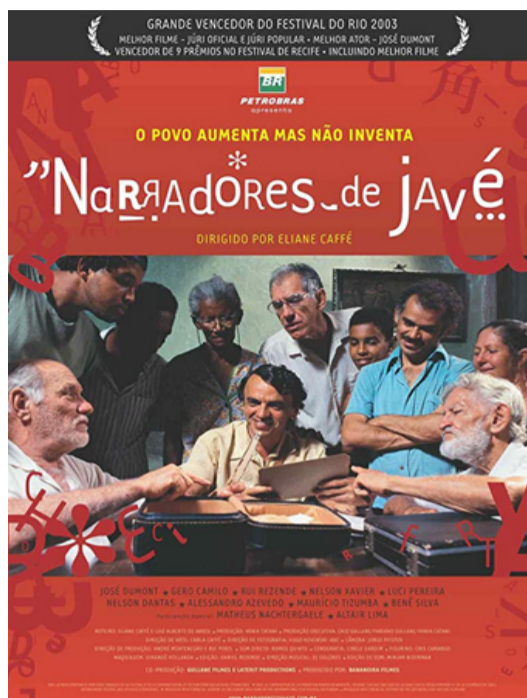




Imagem 2 – Cartaz de Divulgação.



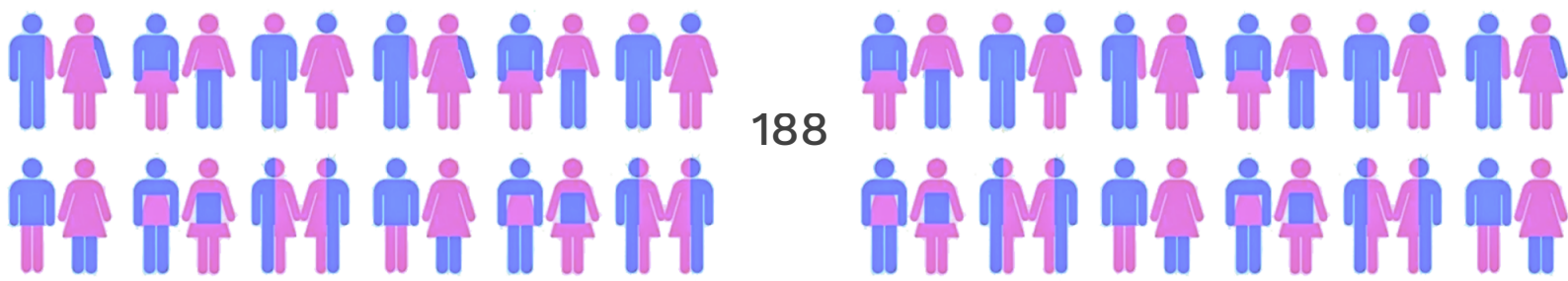
Fonte: *Narradores de Javé*, 2002.

Esses nomes estão em destaque (letras maiores) acima da imagem central – uma sequência do filme na casa dos narradores gêmeos, que nos remete, por domínio de memória (interdiscursos, discursos transversos), à imagem da Santa Ceia. Em letras menores, sobreposta à imagem central, temos a indicação de participação especial de Matheus Nachtergaele (interpreta Sousa). Em se tratando do nome de Eliane Caffé, a diretora, está abaixo do nome do filme e do ditado popular “O povo aumenta mas não inventa”, com pouco destaque.

Em 2, tanto o ditado popular quanto o nome do filme e o da diretora encontram-se em cima. Este também apresenta pouquíssima visibilidade. Nessa materialidade/ suporte cartaz, o nome de Luci Pereira já aparece ao lado dos de outros atores, abaixo da imagem central, só que todos eles estão grafados em letras bem menores se compararmos com a outra materialidade/ suporte, a capa do DVD.

No filme, tem-se apenas uma narradora, Deodora, e uma heroína pelo relato dessa narradora, Mariadina guerreira. Estando em sua casa, Deodora tece seu relato (00:35:24 a 00:39:45)⁴ dando destaque a Mariadina e aposta que Vicentino – o narrador que a precedeu – nem mencionou Mariadina.

4 Marcação de sequência no filme.





Na imagem a seguir, ostenta um sinal de nascença, uma mancha próxima ao seio, afirmando que todos os descendentes dessa guerreira o têm:

Imagem 3 – A marca de nascença.



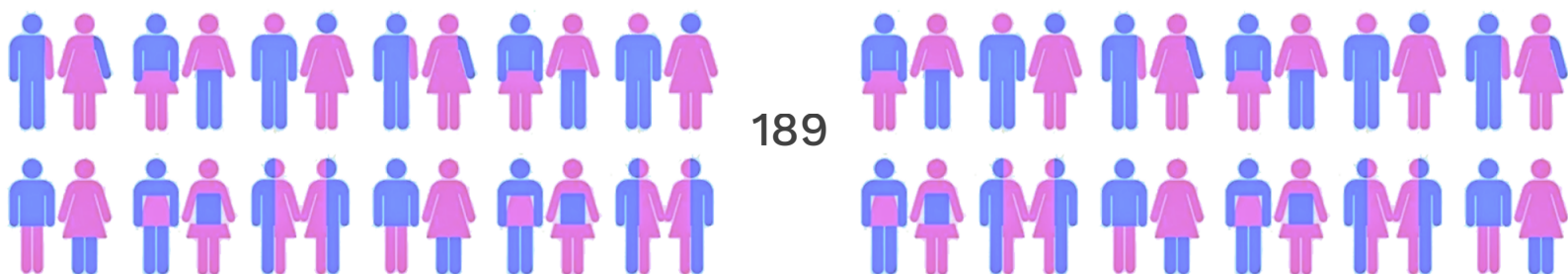
Fonte: *Narradores de Javé* (2003, 00:37:15).

Com o gesto de deixar essa marca corporal à vista torna-se alvo de comentários maliciosos, acompanhados de risos. Antônio Biá se pronuncia com ironia dizendo que a marca é bonita, mas que não é possível pregar a narradora no livro como prova científica. Deodora o rebate dizendo que “O fato é que tem muita gente aqui que não dá crédito a Mariadina *só porque era mulher*” (ABREU; CAFFÉ, 2008, p. 66; seq. 28, grifo nosso)⁵. O que nos deixa entrever a percepção dela acerca do silenciamento que a mulher sofre, a começar pelo sexo biológico e do que se convencionou socialmente acerca dos papéis exercidos pela mulher em muitas sociedades (dona de casa, doméstica), apesar de muitas nordestinas serem consideradas “cabras-machos” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013).

Na sequência fílmica, o semblante dela deixa-nos entrever que já está compenetrada na história. Por meio de *flashback*⁶, quando entra na interpretação propriamente dita (o passado), enquanto Mariadina, mulher de meia idade, vestida em trajes simples, cabelos longos e soltos, de início caminha e junto dela vislumbramos outras mulheres compondo a comitiva.

5 Na análise fílmica, utilizamos também o Roteiro Final (2008) como suporte, pelo motivo de a relação entre ambos ser muito harmônica.

6 É um recurso bastante utilizado tanto em narrativas cinematográficas quanto literárias. Possui o intuito de retroceder no tempo e apresentar a narrativa em uma ordem diferente da história.





É Mariadina que afirma que Indalécio está ferido e depois o percebe morto sobre o cavalo. Na imagem 4, alguns homens retiram-no de cima do animal e as roupas de Indalécio assim como os acessórios dele são bem sóbrios:

Imagem 4 – Indalécio narrado por Deodora.



Fonte: *Narradores de Javé* (2003, 00:38:19).

Mariadina assume, então, a liderança do grupo no lugar de Indalécio. Monta sobre o cavalo, conforme imagem 5, e passa a galopar com muita intensidade:

Imagem 5 – Mariadina narrada por Deodora.



Fonte: *Narradores de Javé* (2003, 00:38:38).

Na enunciação de Deodora, Mariadina é uma mulher forte, guerreira, corajosa, de pulso firme. Pela postura e pelos apetrechos que carrega, parece uma típica mulher do sertão: cabaça na mão direita (provavelmente para carregar água potável), uma capanga de couro da altura de seu ventre, um facão preso à cintura do lado esquerdo. Segundo Deodora, foi ela quem “cantou as divisas” e demarcou o território, que hoje é o Vale de Javé⁷. De volta ao presente, encerrando seu relato, a narradora afirma: “Mulher que, de fato, teve

⁷ Divisas cantadas eram “um jeito de demarcar as terras que o povoado herdou dos antigos, com os fundadores. Não carecia de documento nenhum. Era tudo cantado” (ABREU; CAFFÉ, 2008, p. 26-27; seq. 7). Pelas necessidades (culturais, econômicas, sociais, históricas) do Vale de Javé naquele momento de fundação, esse tipo de demarcação oral das propriedades era suficiente.



importância foi Mariadina. Essa, sim, foi mulher turuna, lidadora, de coragem de comer no mesmo prato que onça” (ABREU; CAFFÉ, 2008, p. 70; seq. 32).

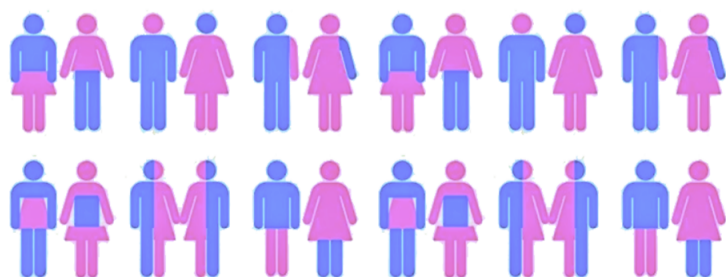
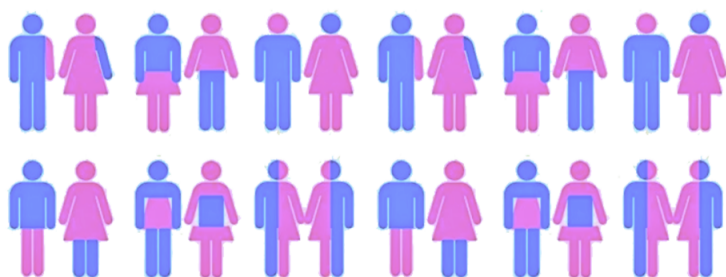
Na casa de Deodora (00:33:37 a 00:46:40), presenciamos outro relato, o de Firmino (00:39:46 a 00:44:16), que choca com muitos aspectos do relato anterior. Ainda que em outro tempo da narrativa (o passado), ambos se referiram a alguém chamado Mariadina, trata-se de figuras as mais distintas: a heroína por Deodora e a louca por Firmino, respectivamente. Esse ambiente é um espaço em que o ritual da contação de histórias fica bem evidente, pois há várias pessoas, em pé ou sentadas e na maioria em roda, muito atentas ao que está sendo narrado e, no caso, interferem nas narrativas alheias, demonstrando o caráter dialógico da linguagem.

Como dissemos, pelo relato de Firmino, quem vislumbramos é uma outra Mariadina, interpretada por uma atriz desconhecida. Pelo que diz, rezava: “E me diga, se ocês vieram como servidores de Deus ou do inimigo... Se são criaturas, então deem aqui e rezem comigo” (idem, p. 73; seq. 33). Parece que esperava por um salvador: “Pois é, eram ocês então que eu tava esperando... é o sinal... tava escrito... *o mais falante e pedregoso*, que me protege desse sor milagroso” (idem, p. 75; seq. 33, grifo nosso). Na enunciação de Firmino, Mariadina já estava no Vale quando ele chegou com sua comitiva, ou seja, não foi ela quem cantou as divisas, mas ele. Além do quê essa Mariadina é representada como uma velha, maltrapilha, doida: “Bendito! E quem é *isso* que nos fala?” (idem, p. 73; seq. 33; grifo nosso).

Imagem 6 – Mariadina narrada por Firmino.



Fonte: *Narradores de Javé* (2003, 00:42:43).





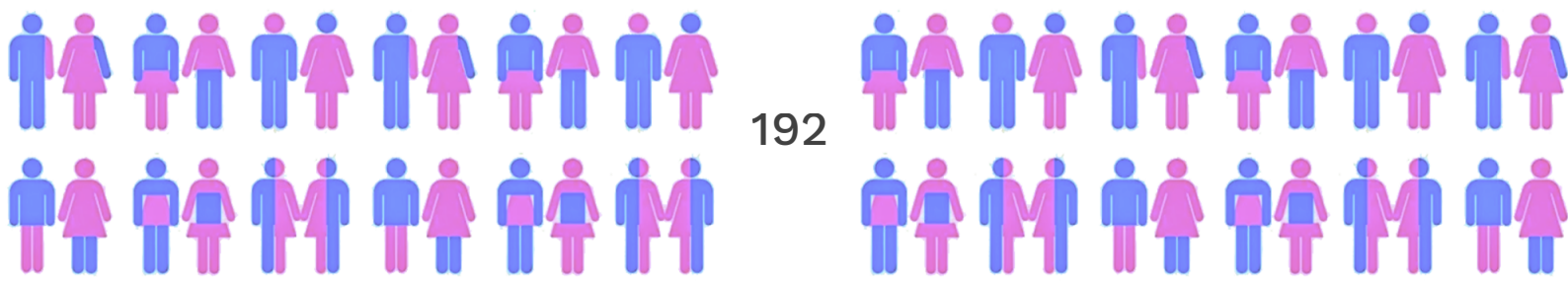
A Mariadina por Firmino, conforme imagem 6, tem a cabeça coberta por panos, que formam uma espécie de véu. Seu cabelo preso e encoberto parece coincidir com a rigidez de seus movimentos e a sujeição que pode sofrer diante da comitiva desse Indalécio representado por Firmino. Mas, se voltarmos à imagem 5, o longo cabelo da Mariadina por Deodora, que fica todo à mostra e solto, está alinhado com a relativa flexibilidade de seus movimentos à frente de um grupo que passa a ser seu.

Quanto ao *trailer*, o narrador (o ator José Wilker, conhecido por muitos papéis no teatro, na televisão e no cinema), que não aparece no filme, não cita Luci Pereira, atriz até então pouco conhecida, a exemplo do que acontece na capa do DVD. No lugar de Luci, também elenca o reconhecido Matheus Nachtergaele como participação especial, a personagem Sousa, com quem Zaqueu (o narrador da história do filme) entrava seu diálogo no início do filme no embarcadouro. Como Matheus é um ator conhecido, atrai público, oferece credibilidade e dá autoria à obra cinematográfica.

Do mesmo que os enunciados verbais e não verbais (imagens) são pensados em uma perspectiva discursiva, o *trailer*⁸ também o é. Tomando “como base a sua incontestável imediaticidade, a condensação de planos e a economia linguística e imagética” (MILANEZ, 2011, p. 43), esse autor vê sua edição como “um dos mais importantes mecanismos de produção de controle do discurso, a seleção e a hierarquização das cenas escolhidas para compor a narrativa visual” (idem, p. 44), o que nos leva a entendê-lo na sua singularidade, “compreendendo-se as formas de enunciação excluídas” (idem, p. 45). Não podemos nos esquecer de que o *trailer* trata-se de uma materialidade distinta do filme e olhar também para o modo como foi montado auxilia-nos na compreensão da materialidade fílmica.

Milanez (2011, p. 44), com base em *A ordem do discurso* (de Foucault), argumenta que

8 Pode ser assistido pelo *link*: <<https://www.youtube.com/watch?v=GlaFRraqeOg>>. Novo acesso em: 08 jan. 2017.





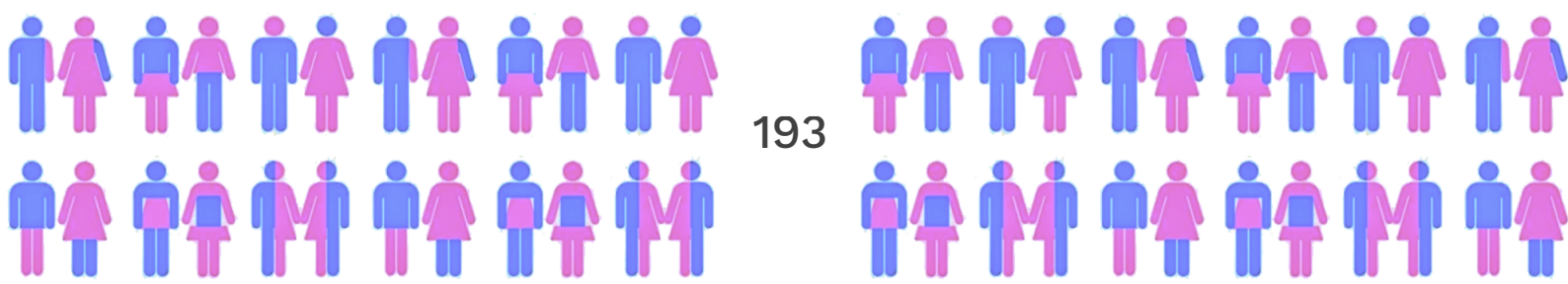
Os planos interditados de um *trailer* em relação ao filme constituem sentido tanto quanto aqueles que o compõem [...]. Não é, então, qualquer imagem que pode ser selecionada na produção do *trailer*. É o tipo de delimitação das cenas do filme que está em jogo, arregimentando uma hierarquização, classificação e categorização de planos que produzirão determinados sentidos em detrimento de outros.

O *trailer*, via de regra, é produzido antes do filme, com imagens não sequenciadas como as do filme, ou melhor, com uma sintaxe própria, fragmentada, diferente da do filme. E chega ao público ou está disponível ‘antes’ do filme, causando determinadas expectativas no espectador. Assim, segundo Milanez (2011, p. 46),

O *trailer* se torna um lugar de deslocamentos de sentido, discursividade que brotam da repetição, do esquecimento, da inversão, da transformação, do apagamento e produção de conhecimentos de discursos que não estavam previstos no filme ao qual o *trailer* faz referência, justamente pelo fato de o filme não ser o lugar de origem dos discursos do *trailer*.

Interessante, por exemplo, pensar que: pelo *trailer* de *Narradores de Javé*, duração de 00:02:17, não imaginávamos que a personagem-narradora que conduziria a história do filme seria Zaqueu, pois o narrador do *trailer* é outro, José Wilker. A sintaxe do *trailer*, inclusive, antecipa e propicia um encadeamento das versões de histórias sobre a origem de Javé para o espectador; encadeamento este que levaríamos um tempo maior para estabelecer, quando assistíssemos ao filme (102 minutos comparados a 2 minutos e 17 segundos). Além da questão antes colocada, que é a que mais nos interessa neste texto: o apagamento da figura feminina na ordem do discurso oficial no Vale de Javé, uma vez que o reduto dos narradores é predominantemente masculino.

O Nordeste é uma região concebida e propalada como tradicional, da mesma forma que o nordestino é tido como “macho. Não há lugar nesta figura para qualquer atributo feminino. Nesta região até as mulheres são macho, sim senhor!”, destaca Albuquerque Júnior (2013, p. 18). A galeria





de tipos sociais ou regionais associadas ao nordestino, segundo esse autor, “São todas figuras de homens, heroicos ou não” (idem, p. 206): o sertanejo, o brejeiro, o praieiro, o jagunço, o coronel, o cangaceiro, o beato, o retirante, o matuto, o cabloco, o senhor do engenho. “Aristocráticos ou rudes, pobres, covardes ou valentes, são todos expressões de uma sociedade onde a história, a ação, parecia pertencer apenas aos homens” (idem, p. 208). O que há de bom/melhor neles, na comparação com outros povos e regiões, é justamente a virilidade e precisam fazer de tudo para realçá-la, em conjunto com as histórias de valor de seus fundadores.

Essa característica do Nordeste em relação à história ser falocêntrica não é exclusiva à região. Seligmann-Silva (2013), em *Viver⁹ no feminismo – uma mais sete histórias de vida*, Prefácio do livro *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*, de Margareth Rago (2013)¹⁰, afirma que a história “é normalmente narrada por homens, para homens e sobre homens” (SELIGMANN-SILVA, 2013, p. 19), igualmente “o testemunho tradicional, jurídico e religioso tem uma face masculina e falocêntrica. Nas sociedades tradicionais as mulheres não são reconhecidas como testemunhas” (idem). Tanto Deodora quanto a sua Mariadina, conforme constatamos, são exemplos disso: esta só pode ocupar o lugar de um homem (Indalécio), deixando a sua contribuição para a história, porque esse estava morto; aquela foi a única que conseguiu ter voz, em meio a tantas vozes masculinas (Vicentino, Firmino, Armando, Daniel, Pai Cariá/Samuel), enquanto testemunha (de ouvir dizer) das histórias de origem do povoado Javelino/nordestino.

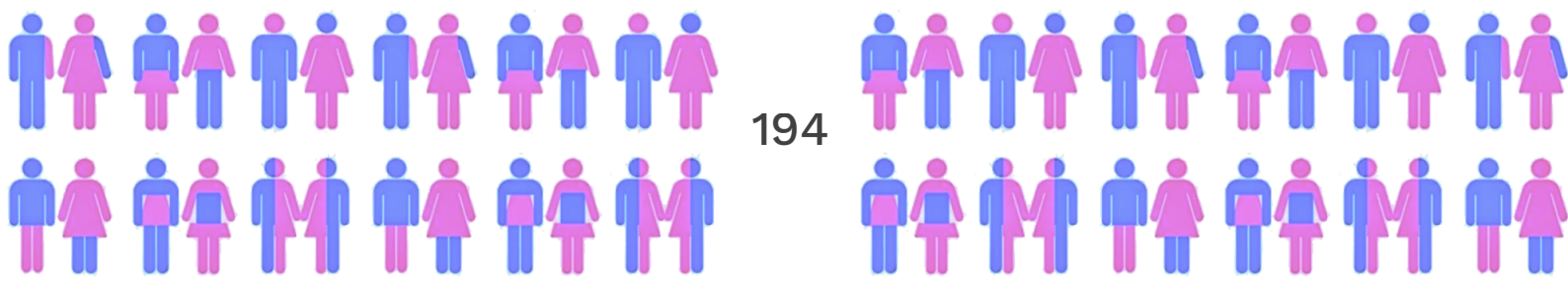
Quanto à Eliane Caffé, Araújo (2005, p. 165) considera que NJ propõe

uma chave de interpretação que problematiza a experiência da criação, deflagrando inquietações sem se abster de colocar em questão o próprio lugar do cineasta. [...]

Dentro da hierarquia cinematográfica, que privilegia o longa-metragem entre formatos e a direção entre as funções, o aumento dos longas realizados por diretoras serve para referendar a participação das mulheres no cinema brasileiro

⁹ A palavra viver está grafada deste modo.

¹⁰ Neste livro, Rago (2013) dá voz a sete mulheres e também a ela mesma.





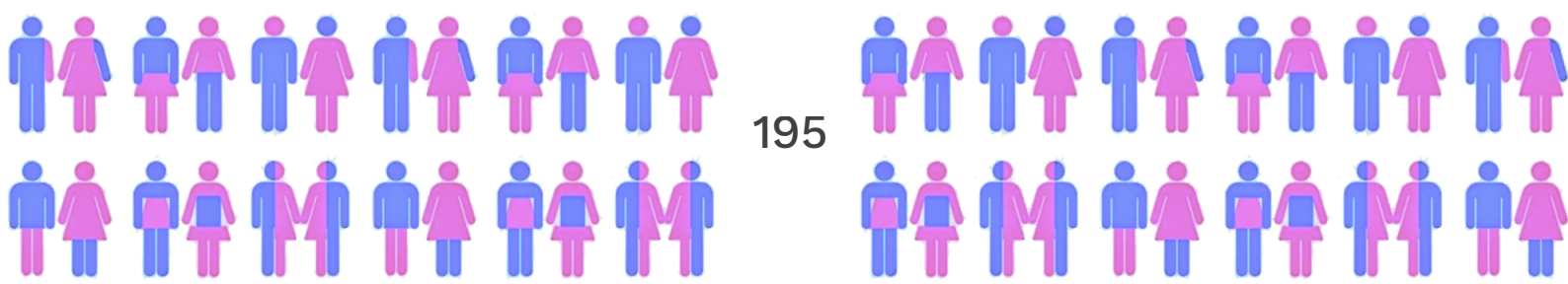
desde pelo menos o início do século passado. Considerando que a função de diretor costuma ser reduto masculino em boa parte das cinematografias (se não em todas), as novas gerações de mulheres cineastas que surgem aqui no país trazem uma bem-vinda heterogeneidade ao cenário habitual e fazem jus à presença feminina em outras funções, contribuindo para equilibrar as proporções.

De acordo com essa mudança que vem ocorrendo, os filmes longametragem dirigidos por Caffé são: *Kenoma* (1999), anterior a *Narradores de Javé* (2003) e os posteriores *O sol do meio dia* (2010), *Era o Hotel Cambridge* (2015). Antes de *Kenoma*, filme em que José Dumont protagoniza a personagem Lineu, Eliane havia dirigido os curtas-metragens *O Nariz* (1987), *Arabesco* (1990) e *Caligrama* (1996), sendo que esses dois últimos foram premiados em festivais de Brasília e Gramado, respectivamente. Conforme ainda outros posicionamentos, essa diretora e também roteirista em mais de um filme junto com Luís Alberto de Abreu, além de *Narradores de Javé*, é considerada¹¹ “Uma das maiores revelações do cinema brasileiro contemporâneo, [...] sinônimo de cinema autoral, que a coloca ao lado dos mais modernos e vigorosos cineastas surgidos nos anos 80”.

Conclusão

A produção histórico-discursiva do livro-dossiê – como estratégia para salvar Javé das águas – com os enunciados-relatos dos narradores de Javé atesta o apagamento da figura feminina, pois eles não nos deixam esquecer-lo na maior parte do tempo. Na trama, Indalécio é considerado pela maioria como fundador de Javé, enquanto Mariadina é uma figura apagada. Em alguns relatos (como o de Vicentino, gêmeos, Daniel), Mariadina nem sequer é mencionada; em apenas um, é o centro das atenções (o caso específico de Deodora); em outros, ou é a voz do delírio (o de Firmino), ou uma entidade espiritual (o de Pai Cariá). Em dois dos relatos (o de Firmino e o de Pai

¹¹ Conforme <<http://www.historiadocinemabrasileiro.com.br/eliane-caffe>>. Acesso em: 07 jan. 2017.





Cariá), Mariadina já estava na região que seria denominada de Vale do Javé, quando da chegada de Indalécio (um cômico e outro africano), não tendo nenhuma função importante naquele momento.

Vemos, portanto, no apagamento de Mariadina (que não é apenas uma personagem, mas três: guerreira, louca e divindade), uma relação com o fato de a atriz Luci Pereira já sofrer um apagamento desde a época da divulgação do filme (no *trailer*) quanto de seu lançamento (capa do DVD). O que parece repercutir, igualmente, com o espaço da cineasta (no caso Eliane Caffé) no cenário nacional, ao mercado consumidor para o filme, questões históricas, culturais.

Referências

ABREU, Luís Alberto de; CAFFÉ, Eliane. *Narradores de Javé*: Roteiro, 17^a versão. 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008. (Coleção Aplauso).

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Nordestino: invenção do “falo”* – uma história do gênero masculino (1920-1940). 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013. (Coleção Entregêneros).

ARAÚJO, Luciana Corrêa de. Retrospecto em fragmentos. In: CAETANO, Daniel et al. *Cinema brasileiro 1995-2005: ensaios sobre uma década*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005. p. 155-165.

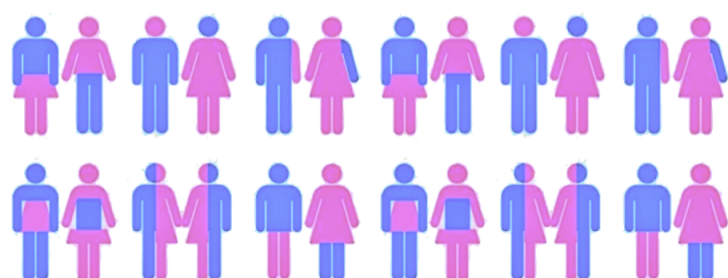
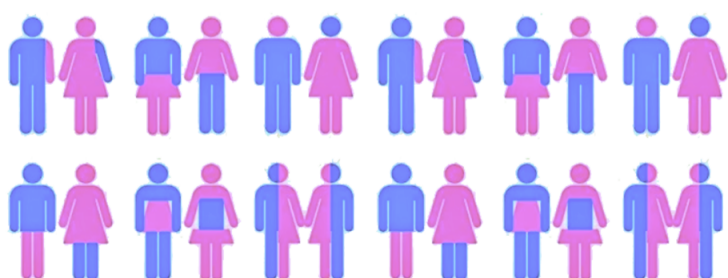
CAETANO, Daniel (Org.). *Cinema brasileiro 1995-2005: ensaios sobre uma década*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial e Revista Contracampo, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. (Leituras Filosóficas).

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

MILANEZ, Nilton. *Discurso e imagem em movimento: o corpo horrorífico do vampiro no trailer*. São Carlos: Clara Luz, 2011.

NARRADORES DE JAVÉ. Direção de Eliane Caffé. Brasil: Bananeira Filmes, 2003. 1 DVD (102 min.), son., color.

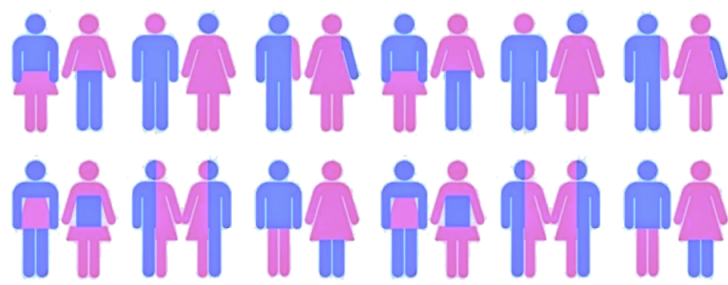
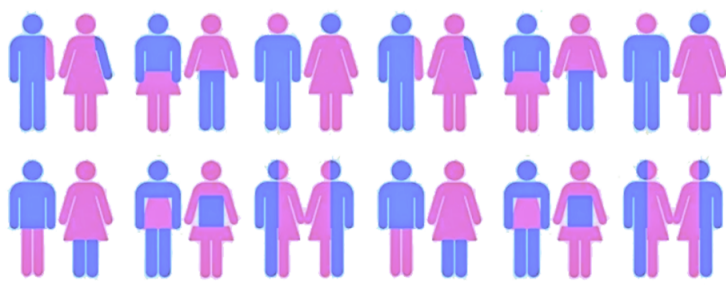




PERSICANO, Léa Evangelista. *ERA UMA VEZ EM JAVÉ... O acontecimento discursivo na (re)construção das memórias orais pela escrita*. 2017. 234 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Catalão-GO, 2017.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Viver no feminismo – uma mais sete histórias de vida*. In: RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2013. p. 13-21.

Trailer. NARRADORES DE JAVÉ. Direção de Eliane Caffé. Brasil: Bananeira Filmes, 2002. (02:17 min.), son., color. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v= GlaFRraqeOg](https://www.youtube.com/watch?v=GlaFRraqeOg)>. Acesso em: 08 jan. 2017.





ASPECTOS RELIGIOSOS NA TOPONÍMIA DE ESTABELECIMENTOS COMERCIAIS

Lidiane Silva Araújo Guimarães¹
Kênia Mara Freitas Siqueira²

Considerações iniciais

O objetivo deste estudo é rever, em linhas gerais, algumas facetas da relação entre língua e cultura no que concerne à nomeação de lugares, considerando para tanto que entre língua e cultura há um vínculo indissociável. As tradições culturais de um povo passam pelo sistema da língua, são expressas por meio dela.

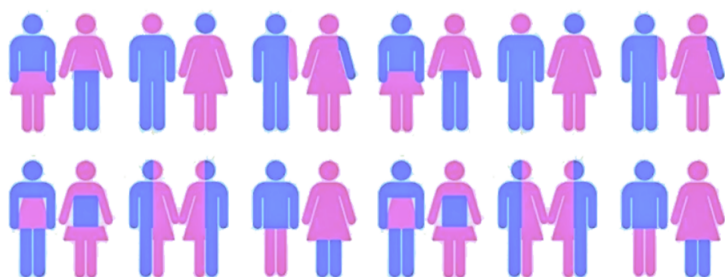
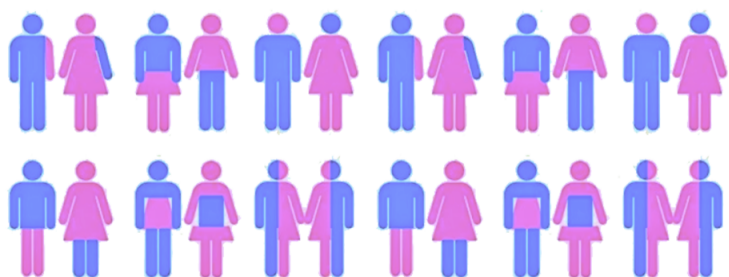
Ainda que a nomeação (de objetos, pessoas ou lugares) seja da ordem natural das atividades humanas, pois é inerente ao homem, atende de certa maneira, segundo Siqueira (2015), não apenas à necessidade de identificação e reconhecimento dos seres do mundo, mas, principalmente, à simbolização, o que ocorre em decorrência de vínculos entre língua e cultura e entre a pessoa e a realidade envolvente.

Os estudos lexicais, conforme Carvalhinhos (2003), são uma forma de alcançar e preservar memórias coletivas, visto que o léxico é um inventário aberto, em constante formação, que aceita a influência de aspectos culturais. A onomástica, mais precisamente os estudos toponímicos, além da capacidade de fossilizar as percepções do denominador por meio do nome, permite também recuperar acontecimentos históricos do povo que viveu em determinado lugar.

A busca do termo a partir do objeto permite reforçar que o léxico é sensível aos aspectos culturais, expondo a inter-relação entre língua e cultura. Sendo os topônimos itens lexicais diferentes de outros signos linguísticos,

1 Mestra em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL, da UFG/RC (UFCAT – em transição).

2 Professora Doutora, trabalha na Universidade Estadual de Goiás – UEG e no PPGEL/UFG/RC.





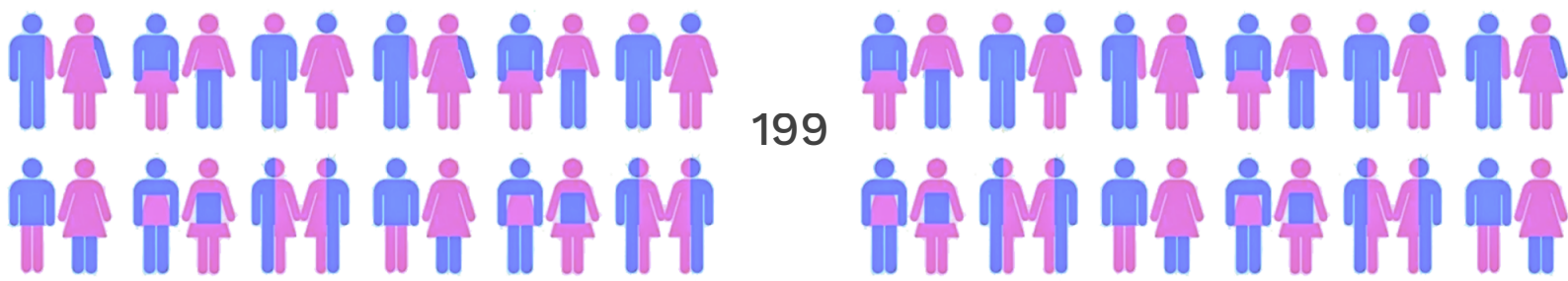
por seu caráter não arbitrário, ele é capaz de absorver e expor diferentes motivações determinantes no processo de nomeação. Pode-se dizer que “o nome próprio, topônimo ou antropônimo, participa da literariedade do texto, podendo, conseqüentemente, enriquecer-se de valores semânticos denotativos e conotativos da mesma forma que as outras palavras que o estruturam” (CUNHA, 2004, p. 226).

Os nomes próprios de lugares são carregados de variadas percepções do povo que convive ou conviveu em um lugar, é, portanto, exemplo de como a língua se converte em uma ferramenta formadora da cultura por meio da compreensão comum. De modo que, para Siqueira (2011, p. 194), “A ação de designar localidades está ligada a aspectos importantes dos valores sociais, políticos, culturais da memória coletiva e estabelece um vínculo de identidade entre o termo escolhido e o lugar nomeado”.

A motivação do signo toponímico pode surgir a partir de diferentes percepções, dependendo das condições em que é produzido. Os aspectos físicos, culturais e históricos do lugar são determinantes na atividade de nomeação, visto que o indivíduo se percebe parte do meio ambiente, seja ele social, mental ou físico. Neste sentido, segundo Almeida e Paula (2015, p. 39), é importante ressaltar que “existem razões diversas que podem ter levado o denominador a optar por tal designativo”, de modo que essas razões se fazem objeto de estudo da toponímia.

A inter-relação entre o denominador e as percepções referentes ao lugar permite que o primeiro considere sua identidade religiosa, étnica, social, política, entre outros fatores sociais na denominação. Nesse sentido, segundo Sapir (1974, p. 47), “por fatores sociais se entendem as várias forças da sociedade que modelam a vida e o pensamento de cada indivíduo. Entre as mais importantes dessas forças sociais estão a religião, os padrões éticos, a forma de organização política e a arte”.

Ao observar os topônimos de estabelecimentos comerciais na cidade de Piracanjuba, é possível verificar uma constante religiosa, principalmente





no que diz respeito às crenças relacionadas aos santos católicos. Apesar da grande visibilidade da influência da fé católica, cabe esclarecer que, além de uma observação preliminar de sua presença na toponímia rural piracanjubense, há evidências mais tênues a serem verificadas e explicitadas, haja vista o sincretismo de inúmeros cultos realizados durante festas e eventos religiosos tradicionais na região. Desta maneira, os topônimos ultrapassam a função de identificar e podem ser entendidos como

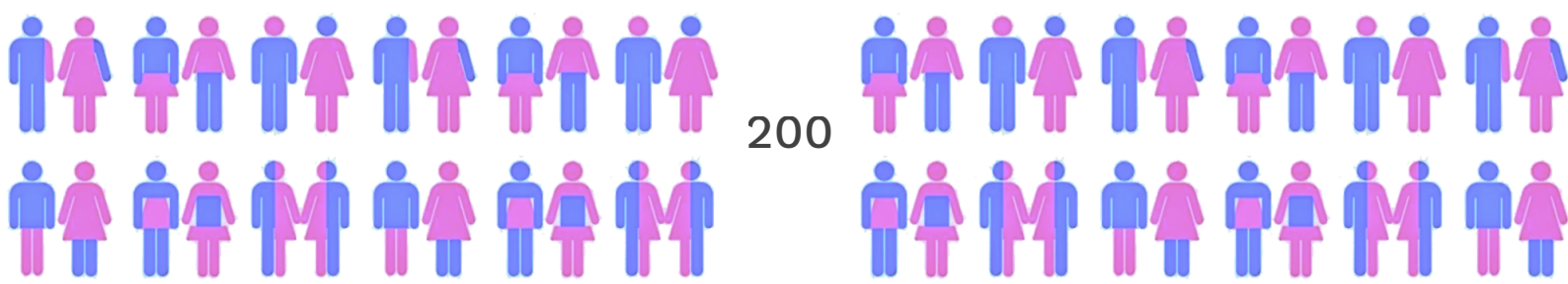
verdadeiros ‘testemunhos históricos’ de fato e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população, encerram, em si, um valor que transcende ao próprio ato da nomeação: se a Toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal (DICK, 1990, p. 22).

Posto isso, é possível analisar, sob a perspectiva etnolinguística, a motivação que subjaz aos topônimos de estabelecimentos comerciais da cidade de Piracanjuba-GO. Dado o número significativo de designativos com nomes de santos, pode-se identificar a influência religiosa no processo de nomeação e sua relação com fatores históricos e culturais da comunidade.

Para tanto, elege-se os procedimentos metodológicos em consonância com o aporte teórico, o método de investigação por meio de observação direta, na intenção de identificar influências do comportamento humano impresso no topônimo. Sobre este método, Lakatos & Marconi (1992, p. 90) explicam que “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”.

Toponímia e Religião

A taxionomia proposta por Dick (1990) é, na verdade, um quadro classificatório baseado nas motivações que subjazem à função toponímica do signo linguístico. Assim, Dick (1990) apresenta um modelo de classificação





com 27 taxes referentes à relação do homem com os elementos naturais do ambiente e a relação do homem com elementos culturais.

No âmbito dos elementos culturais, encontram-se os hierotopônimos, que agrupam os nomes próprios de lugares com motivação associada aos nomes sagrados e variadas crenças. Sobre esses elementos, Dick (1998, p. 101) diz que

As influências das variáveis culturais ou semióticas sugerem posturas diferentes dos indivíduos frente ao seu meio e à sua realidade; os elementos ou semas destacados nos nomes indicam a importância figurada ou concreta que lhes é atribuída.

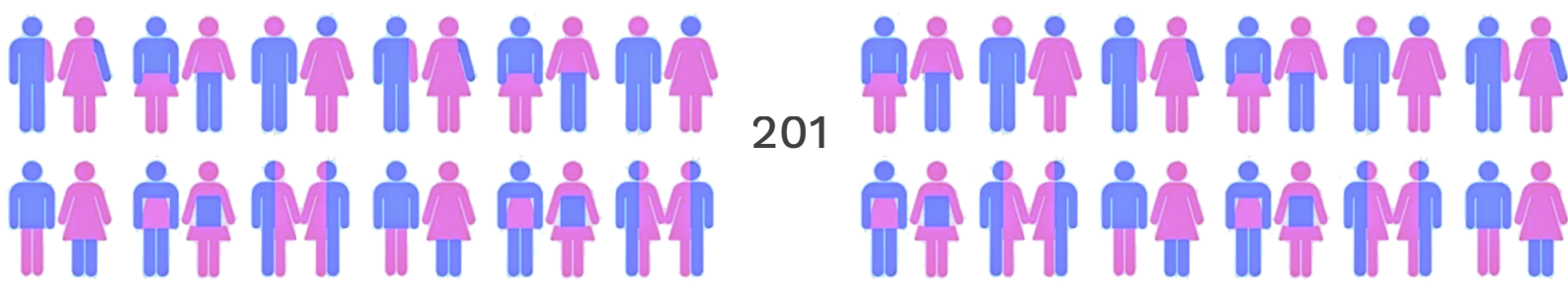
Os hierotopônimos subdividem-se em hagiotopônimos, referentes aos nomes de santos ou santas do hagiológico católico e mitotopônimos, ligados a entidades mitológicas.

Consideradas as características culturais da cidade de Piracanjuba, com histórica influência católica, há maior recorrência dos hagiotopônimos, que podem ser observados em nomes de ruas, propriedades rurais, praças e estabelecimentos comerciais.

Carvalho (2014, p. 88) afirma que “Os hierotopônimos constituem uma taxa mais complexa por reunir, dentro do campo semântico dos nomes sagrados, as seis categorias distintas de topônimos relacionadas”. A nomeação do lugar permite que o nomeador expresse, por meio do designativo toponímico a realidade percebida, podendo traduzir as crenças e a relação do homem com o sagrado, relação esta que tende a ser de culto, ritos, entre outras.

Os topônimos são capazes de expor ainda o momento histórico vivido, mais especificamente a colonização, uma vez que não foram mantidos, de maneira predominante, os cultos indígenas, mas absorvido o culto católico europeu.

Sobre o momento histórico que ainda hoje influencia na atividade de nomeação, Carvalho (2014, p. 113) reafirma que





A devoção fiel ao culto e à tradição da Igreja Católica sempre foi uma constante na nação ibérica. Esse costume se estendeu, à época dos descobrimentos e das conquistas ultramarinas, a todas as costas continentais e insulares aonde chegaram as embarcações lusas, como é o caso do Brasil.

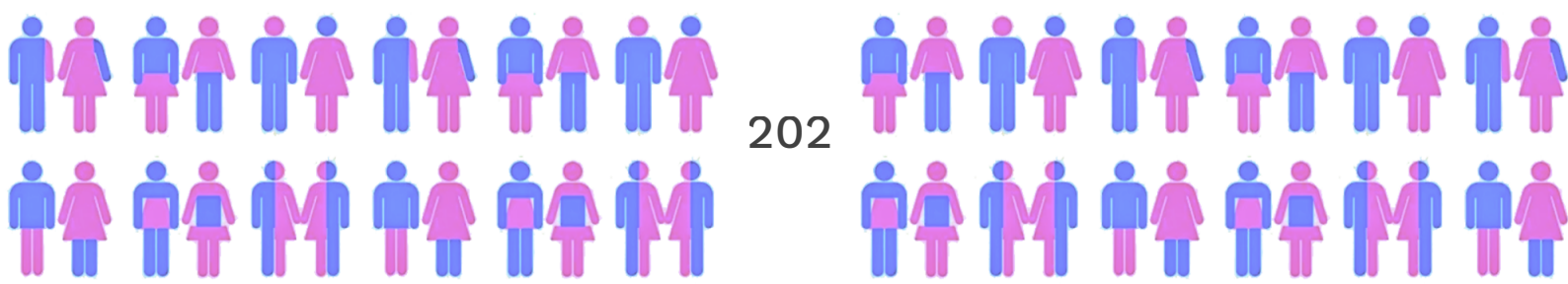
O objeto de culto pode ser alternado, mas a motivação que deu origem aos hierotopônimos se mantém na relação estabelecida pelo denominador entre o lugar e a divindade. Dick (1998, p. 112) explica que, no caso da dominação de um povo por outro,

Alternam-se os objetos do culto, que ganharam uma difusão maior por força da colonização predominante, geradora de uma toponímia dos vencedores. Estes objetos passam, assim, a significar verdades absolutas, a verdadeira fé, a religiosidade única em detrimento dos cultos minoritários, até que se instale no país a figura do sincretismo religioso, como alternativa para todas as vertentes.

Os hagiotopônimos traduzem a intenção de culto, que é expressa pela humanidade desde tempos remotos e por diferentes sociedades. A ideia de estabelecer vínculo com a figura santa influencia a atividade de nomeação pelo fato do denominador fazer uma homenagem ou mesmo pedir proteção. Segundo Zilles (2007, p. 496), “O culto pode realizar-se a partir da crença de que os grandes modelos permanecem em contato vivo com a comunidade dos vivos”.

O catolicismo é uma marca de identidade no Brasil, no entanto, o culto não é ação exclusiva desta religião, estando presente em várias sociedades de diferentes culturas. Para Zilles (2007, p. 96), “Parece não haver sociedade humana que não venere seus membros proeminentes, recomendando-os aos pósteros como modelos”. A história das religiões mostra a tendência à santidade. O budismo, o islamismo, judaísmo e cristianismo exemplificam esta prática, de modo que o objeto de culto diferencia-se por fatores culturais.

O que se pode afirmar é que a consolidação da igreja católica influencia ainda a escolha dos topônimos. O meio ambiente social é, neste caso, a





principal base na escolha do nome. Conforme o texto de Couto (2007), o meio ambiente social é constituído pela organização social de um povo. Em se tratando do povo brasileiro, tem como uma das bases de sua formação, o cristianismo.

Carvalho (2014, p. 114) explica que,

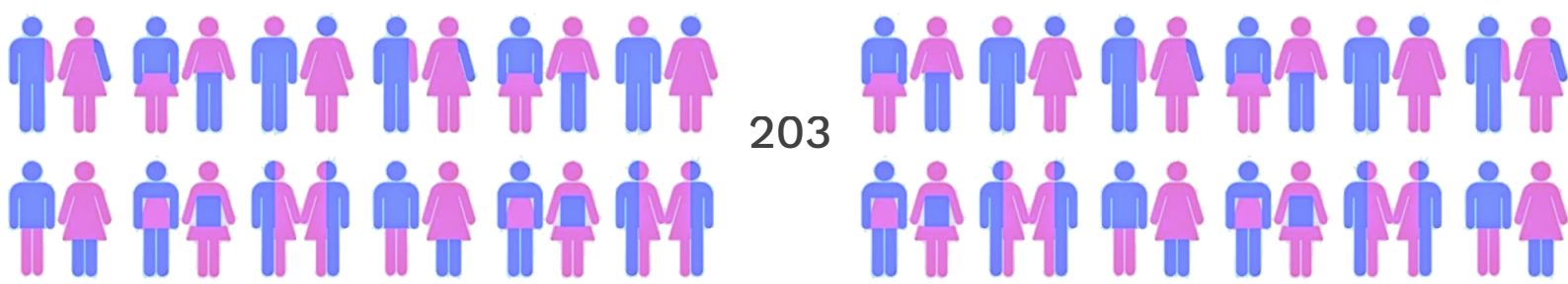
devido à herança portuguesa, enraizada ancestralmente à religião cristã, a devoção a Nossa Senhora e aos santos, principalmente àqueles ligados ao Cristo e à Mãe de Deus, como São José, Santa Ana, São Joaquim, São João Batista e São Pedro, sempre mereceu carinho especial do povo brasileiro.

O culto cristão, de forma geral, apresenta uma íntima relação com o lugar e acaba por ser, muitas vezes, dependente de um espaço físico para a prática. Desde as primeiras ações registradas pode-se observar esta relação. Como mostra o estudo feito por Zilles (2007, p. 498),

O culto aos santos cristãos teve sua origem no túmulo dos mártires. Aí primeiro assumiu as formas concretas do culto familiar aos defuntos. Nos dias tradicionais, também, os cristãos – como os pagãos! – levavam flores e perfumes às tumbas de seus mortos e aí se reuniam para os repastos fúnebres em redor da cadeira vazia do desaparecido.

O autor afirma que, no cristianismo, a santidade é uma forma de buscar intercessão a Deus. “Por vezes, a perfeição moral do santo também pode ser interpretada no sentido da revelação da divindade ou realização da qualidade divina” (ZILLES, 2007, p. 497).

Segundo ele, dar o nome do personagem a um lugar manifesta a busca da proximidade com o divino de uma forma não estática e dependente dos aspectos culturais, “encontrando-se personagens que não estão no martirologio, como o Padre Cícero, no Nordeste, e o Padre Reus, no Sul, isto pode ser interpretado como questionamento crítico à prática oficial” (ZILLES, 2007, p. 500).





Contexto histórico-cultural de Piracanjuba

O município goiano de Piracanjuba fica na região sul do estado. “O laticínio e o fumo são ramos agropecuários em que a cidade se destaca. O local é também conhecido como a “capital das orquídeas”, sendo sede anual de um encontro de orquidófilos” (CASSEB-GALVÃO; RIBEIRO, 2007, p. 2). Conserva um estilo rural demonstrado pela população, pelo comércio e pelas festividades.

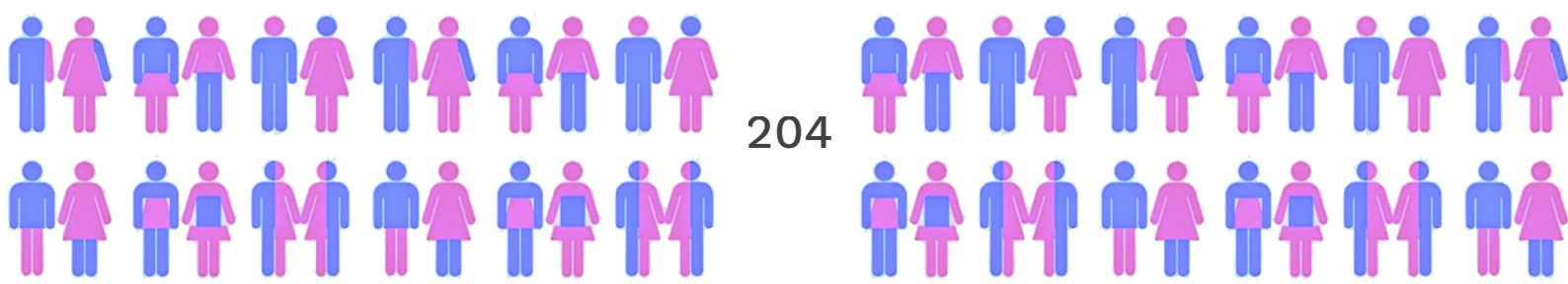
A história do município está intimamente ligada aos movimentos dos desbravadores bandeirantes do Sul, que iniciaram a ocupação mais representativa do estado de Goiás. O território onde hoje está o município foi antes rota para os desbravadores chegarem à capital da Província. Por estar em local estratégico, o lugar era procurado para que passassem a noite antes de retomar o caminho, daí surgiu a motivação para o primeiro signo toponímico adotado para o lugar, Pouso Alto.

Há, na cidade, uma forte marca religiosa relacionada à padroeira Nossa Senhora D’Abadia, que tem em sua homenagem uma festa anual, popularmente conhecida como Festa de Agosto, sendo este o principal evento do município, atraindo visitantes das cidades vizinhas e concentrando esforços de boa parte da população em sua realização.

Retomando a ideia de culto representado na toponímia, é conveniente destacar o culto à Maria, visto que, pela realização da festa em homenagem a ela na cidade, a figura feminina, de santa, bem como seus variados nomes são frequentes na nomeação dos lugares. Apesar do sincretismo da cultura brasileira, este traço europeu da valorização mariana é representado em diversas manifestações e ritos que ainda hoje movimentam várias cidades pelo país.

O nome de Nossa Senhora D’Abadia é ligado à história do município de Piracanjuba desde antes de sua fundação oficial. Segundo a história da cidade, exposta no *site* da prefeitura³, no início da formação do povoado,

³ Disponível em: <<http://www.piracanjuba.go.gov.br/site/>>. Acesso em: 03 maio 2017.





Francisco José Pinheiro, conhecido pela população de Piracanjuba por Guarda-mor Francisco José Pinheiro, ocupava cargos relacionados à justiça em Santa Cruz de Goiás. Ocupou cargos de Juiz Ordinário, Capitão e outros. Ao aposentar-se, morando na sede de sua fazenda, pede a construção do orago à Nossa Senhora da Abadia e um cemitério em 12 de janeiro de 1831 nos limites de sua fazenda.

É possível considerar que a fundação da casa de oração que levou o nome da padroeira da cidade foi um fator relevante para a formalização do município e para o estabelecimento de mais famílias na região, já que era uma região de rota, que teve inicialmente a função de hospedar viajantes, daí o primeiro topônimo registrado, Pouso Alto.

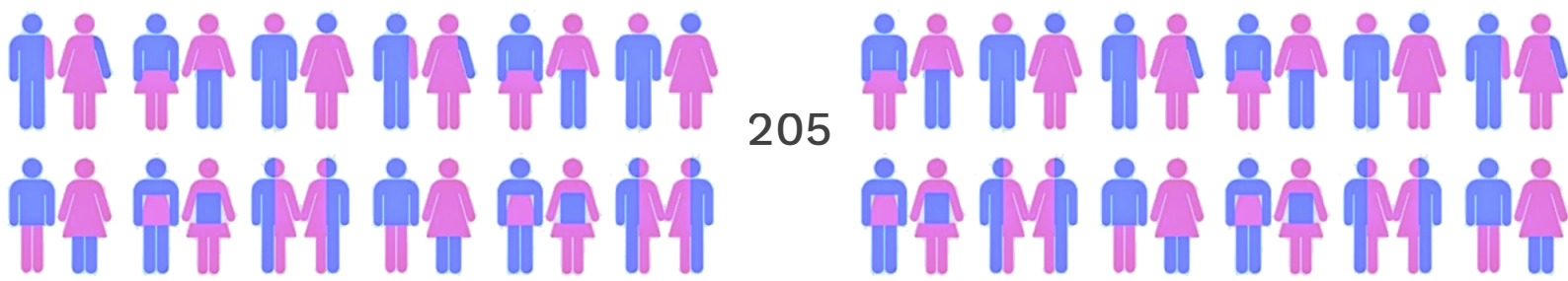
Ocorrência de Hagiopônimos em Piracanjuba

Tendo em vista o escopo deste estudo foram selecionados quinze estabelecimentos comerciais com topônimos que evidenciam a motivação religiosa na cidade de Piracanjuba. A fim de facilitar a leitura das informações, os topônimos observados seguem no quadro abaixo:

Quadro 1 – Nomes de estabelecimentos comerciais.

Topônimo
Empório São José
Cerâmica São José
Drogaria São José
Drogaria São Sebastião
Drogaria Santa Rita
Drogaria Santa Ana
Drogaria Santa Luzia
Farmácia São Mateus
São Mateus Produtos Agropecuários
Armazém São Paulo
Hospital São Vicente de Paula
Pax Nossa Senhora da Guia
Supermercado Espírito Santo
Mercearia São Jorge
Madeira Padre Anchieta

Fonte: Organizado por Guimarães e Siqueira (2017).





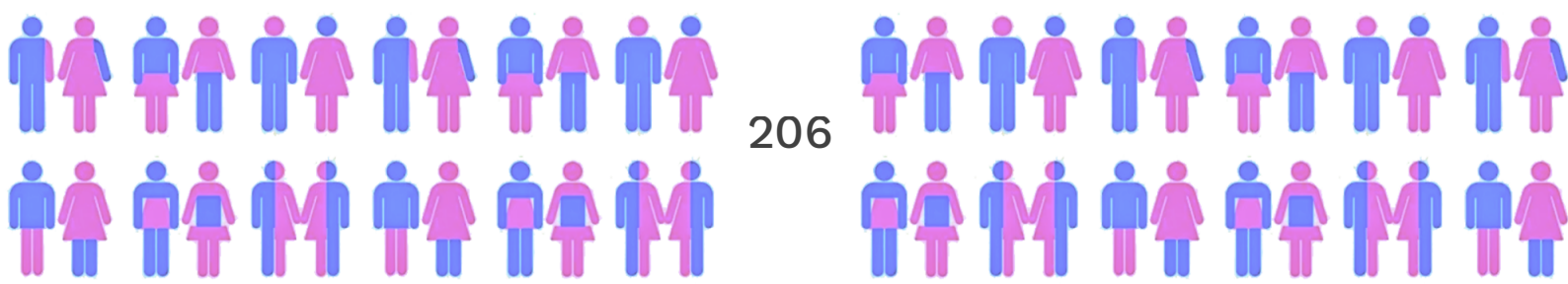
Entre estes estabelecimentos do município, compreendem atividades comerciais, indústrias e prestação de serviços. O hagiopônimo São José tem maior recorrência. São José é muito popular no Brasil, conhecido por ser esposo de Maria, mãe de Jesus. É considerado como figura exemplar pela sua fidelidade, por seu trabalho e dedicação ao filho. Tem como título padroeiro dos agricultores, o que, de certa forma, poderia explicar a preferência em escolher esse santo, já que Piracanjuba é um município dependente da agricultura no que diz respeito à geração de emprego e renda.

A devoção de agricultores a São José parte, principalmente, da crença popular que diz que, se houver chuva no dia dezanove de março, dia dedicado ao santo, haverá abundância em água durante o ano, o que significa que o plantio e a colheita de grãos seriam favorecidos. Assim, o topônimo pode representar, ainda que não intencionalmente, um agradecimento, uma homenagem ou uma súplica ao santo.

Os hagiopônimos são vistos com maior frequência em estabelecimentos que tem sua atividade voltada à saúde. Como mostra o quadro, o segmento com maior recorrência, dentre os destacados, são as farmácias e drogarias. Esta informação atesta que a atividade de nomeação ultrapassa a necessidade de identificação. Há no nome intenções diversas. Assim como no caso do hospital e da funerária, o nome parece aludir a uma ajuda, um conforto, uma solução para momentos dolorosos.

Uma observação relevante se dá em relação ao hagiopônimo Nossa Senhora da Guia. Os topônimos que fazem referência à Nossa Senhora são também populares e divulgam os diversos títulos da mãe de Deus. Sob este título, com o qual é conhecida como padroeira dos navegantes, demonstra as fortes influências portuguesas na cultura brasileira, já que em Portugal ela é uma figura popular.

O hagiopônimo que referencia São Jorge merece espaço por ser este um santo popular na cultura europeia, que reforça raízes culturais ancestrais e demonstra como as crenças foram transmitidas. No entanto, apesar de o





culto a ele ser de origem europeia, no Brasil, a figura de São Jorge recebeu outras conotações ligados à umbanda e ficou famoso, no folclore, como tendo sua forma física estampada na lua. Estes fatos inexistem na história do mesmo santo na Europa.

Em relação ao último topônimo listado, apesar de não apresentar o termo São, identificando a canonização, o padre José de Anchieta é considerado santo desde 2014. É um personagem importante, tanto no que diz respeito à fé católica quanto à própria construção cultural do Brasil, já que ele atuou na evangelização das tribos indígenas.

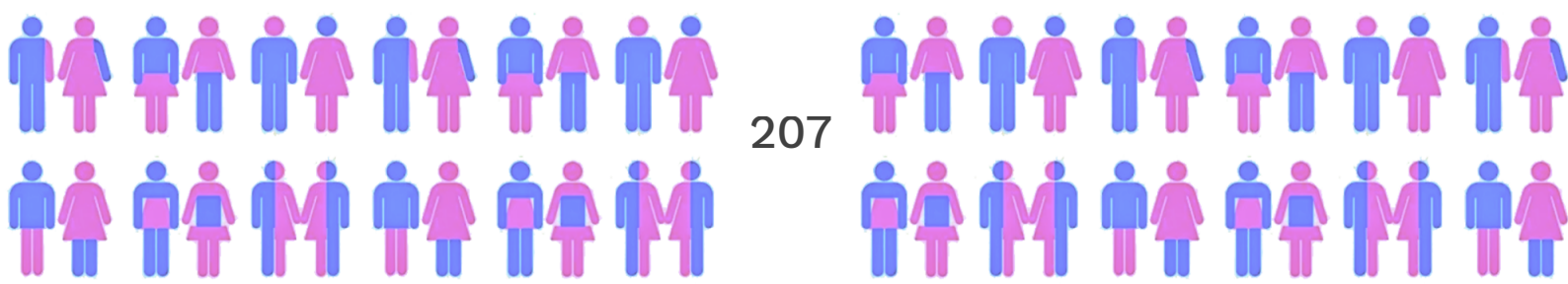
Considerações finais

A discussão em relação aos topônimos dos estabelecimentos comerciais com motivação religiosa na cidade de Piracanjuba atesta as considerações acerca da inter-relação entre língua e cultura, de modo que a atividade de nomeação considera contexto histórico e questões culturais que incluem as crenças religiosas.

Considerando a história do município, que tem sua origem intimamente ligada à fé católica, bem como uma população dedicada às festividades religiosas, é até fato natural a ocorrência dessas designações para os nomes de comércios, visto que os hagiotopônimos são recorrentes também em nomes de praças, ruas e fazendas da região.

A proposta em que se pautou este estudo caminhou na direção de discutir alguns dados relativos aos hagiotopônimos, nomes comerciais da cidade de Piracanjuba, cujo vínculo expressa a inter-relação língua e cultura, reconhecendo na fé católica grande motivação para a escolha desses designativos.

Para tanto, fundamentou-se nos conceitos de Sapir (1974), nas considerações de Dick (1990, 1998), Carvalho (2014), Siqueira (2011, 2014, 2015), Zilles (2007). O texto ocupou-se também de reconhecer, ainda que de





forma breve, as crenças relacionadas a alguns destes santos, visando analisar na forma de culto presente na nomeação de lugares.

É oportuno ressaltar ainda que este estudo procurou abordar os dados na sua multidisciplinaridade ou pelo viés multidisciplinar, entrelaçando áreas do conhecimento humano que se entrecruzam ao se estudar a toponímia e a abrangência social da onomástica, mesmo que seja um pequeno estudo, cujo escopo esteja restrito a uma pequena parte da cultura do sul goiano, impressa nos nomes dos lugares do município de Piracanjuba.

No entanto, isso pode demonstrar uma pequena fatia das diversas possibilidades dos estudos toponímicos, que, além das questões linguísticas propriamente ditas, podem abarcar inúmeras outras áreas do conhecimento humano no sentido de elucidar o ato de nomeação e tudo que a ele se circunscreve.

Referências

ALMEIDA, Mayara Aparecida Ribeiro de; PAULA, Maria Helena de. A fé que nos motiva: um estudo dos topônimos em Livro de Registros de Batizados de 1837-1838. In: FARGETTI, Cristina Martins; MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo; NADIN, Odair Luiz (Orgs.). *Léxico e Cultura*. Araraquara-SP: Letraria, 2015. p. 39-46.

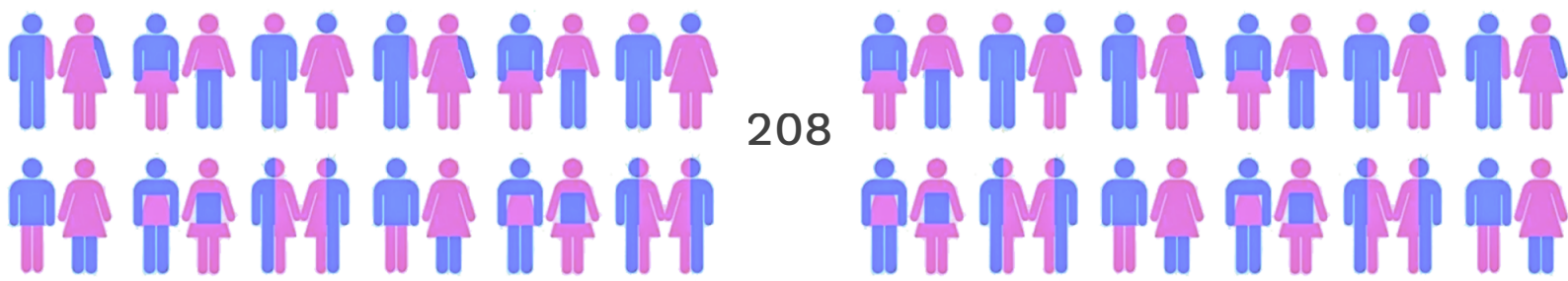
CARVALHINHOS, Patrícia de Jesus. Onomástica e lexicologia: o léxico toponímico como catalisador e fundo de memória. Estudo de caso: os sociotopônimos de Aveiro (Portugal). *Revista da USP*, São Paulo, n. 56, p. 172-179, dez.-fev. 2002-2003.

CARVALHO, Ana Paula Mendes Alves. *Hagiotoponímia em Minas Gerais*. Tese (doutorado). 2014. 822 f. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte-MG, 2014.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; RIBEIRO, Roberta Rocha. Relações entre nome e lugar: uma análise da toponímia oficial de Piracanjuba. *Revista Temporis[ação]*, v.1, n. 8, jan.-dez. 2007. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/5984/4090>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

COUTO, Hildo Honório. *Ecolinguística*. Estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus, 2007.

CUNHA, Celso. *Sob a pele das palavras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/ABL, 2004.





DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Edições Arquivo do Estado de São Paulo, 1990.

_____. Os nomes como marcadores ideológicos. *Acta Semiótica et Linguística – SBPL* (Sociedade Brasileira de Professores de Linguística), v. 1, n. 7, p. 97-122, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1992.

PIRACANJUBA, Prefeitura Municipal. *História da Cidade*. Disponível em: <<http://www.piracanjuba.go.gov.br/site/>>. Acesso em: 03 maio 2017.

SAPIR, Edward. The unconscious patterning of behavior in society. In: BLOUNT, B. G. (Ed.). *Language, culture and society: a book of readings*. Cambridge: Massachusetts: Winthrop publishers, 1974. p. 47-66.

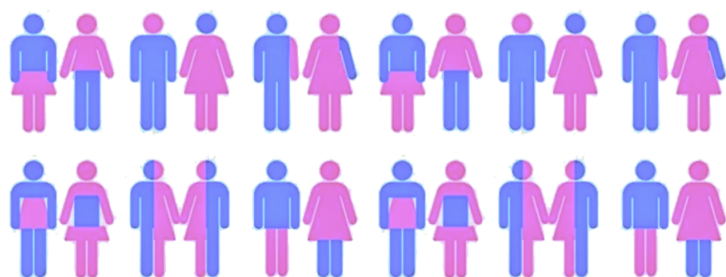
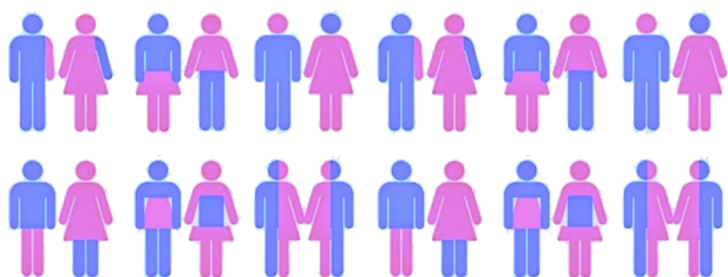
SIQUEIRA, Kênia Mara de Freitas. Estudo toponímico: âmbitos e perspectivas de análises. *ReVEL*, v. 9, n. 17, p. 191-210, 2011.

_____. Toponímia: a nomeação dos lugares sob a ordem do imaginário. In: COUTO, Elza KiokoNakayamaNenoki do; DUNCK-CINTRA, Ema Marta; BORGES, Lorena Araújo de Oliveira. *Antropologia do imaginário, ecolinguística e metáfora*. Brasília: Thesaurus, 2014. p. 151-160.

_____. Do Vai-Vem passando Entre Rios até Ipameri (GO): considerações acerca da mudança toponímica. In: COUTO, Elza KiokoNakayamaNenoki do; ALBUQUERQUE, Davi Borges de. *Linguística ecossistêmica & análise do discurso ecológica: teoria e aplicações*. Brasília: Thesaurus, 2015. p. 12-29.

TAVARES, Marineide Cassuci; ISQUERDO, Aparecida Negri. A questão da estrutura morfológica dos topônimos: um estudo na toponímia sul-mato-grossense. *Revista Signum: Estudos de Linguagens*, Londrina, v. 9/2, p. 273-288, 2006.

ZILLES, Urbano. Lugar e veneração dos santos hoje. *Teocomunicação*, Porto Alegre, v. 37, p. 491-507, 2007.





E QUANDO É PRECISO NAVEGAR POR TURBULENTAS ÁGUAS? IDENTIDADE E MEMÓRIA JUDAICAS NA OBRA *NAVIO DAS CORES*, DE MOACYR SCLiar

Lucas Silvério Martins¹
Silvana Augusta Barbosa Carrijo²

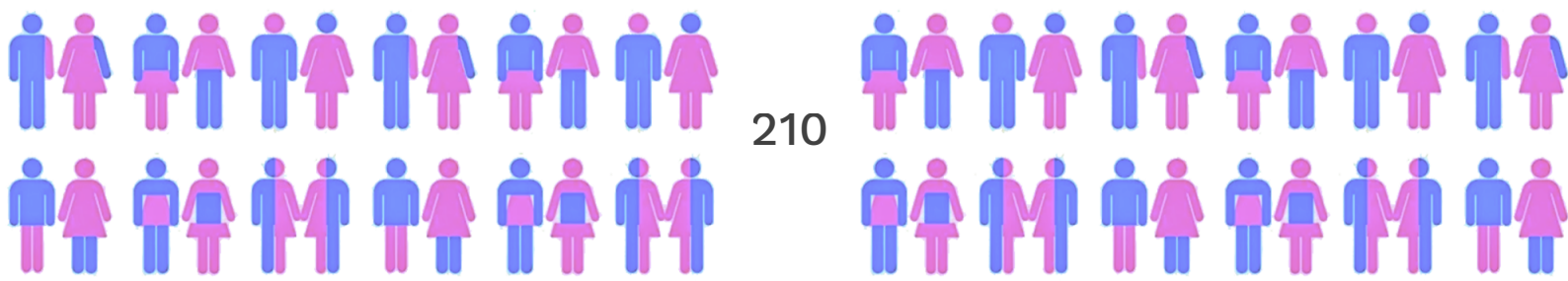
Introdução

Quando se trata de literatura infantil e juvenil, é importante sempre retomar o que Peter Hunt (2010) afirma sobre o gênero ter sido sempre de grande importância tanto educacional quanto social. A afirmação de Hunt (2010) elucida a importância dada à literatura potencialmente direcionada a crianças e adolescentes, sendo este celeiro de grandes discussões, berço de temas pertinentes e que devem ser ofertados aos jovens leitores. Sua importância vai desde o entretenimento infantil e juvenil até a formação de cidadãos conscientes, com poder de argumentação, além, claro, de fatores comerciais, sendo este último largamente explorado.

Justamente devido a essa exploração da literatura infantil e juvenil, seja por meio de razões educacionais, sociais e/ou comerciais, inquire-se sobre a qualidade dessas obras: são obras de cunho prático, direcionadas a atender necessidades didático-moralizantes, ou são estas searas do lúdico, onde se encontra o incentivo ao jogo e ao entretenimento? E mais ainda, como os autores tratam a linguagem dessas obras, no que diz respeito ao leque de estratégias de que estes podem lançar mão para a produção delas de modo a se constituírem como verdadeiras obras dotadas de literariedade? As obras apresentam um serviço ou desserviço aos temas contemplados, a fim de levar ao público conhecimento pertinente acerca de determinadas questões? Ao contemplar estes temas, tais obras o fazem de modo panfletário, deixando de lado o cuidado com a estética literária e os recursos de literariedade ou não?

1 Mestrando vinculado ao PPGEL/UFG/RC (UFCAT – em transição).

2 Professora Doutora da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da UFG/RC.



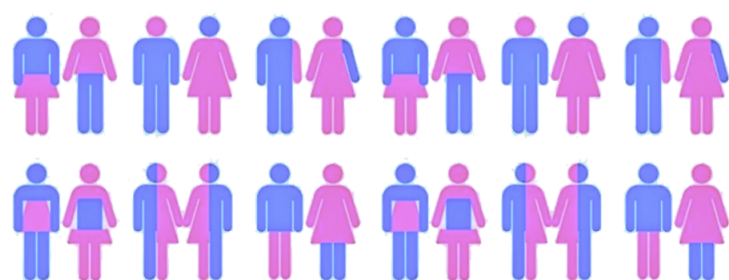
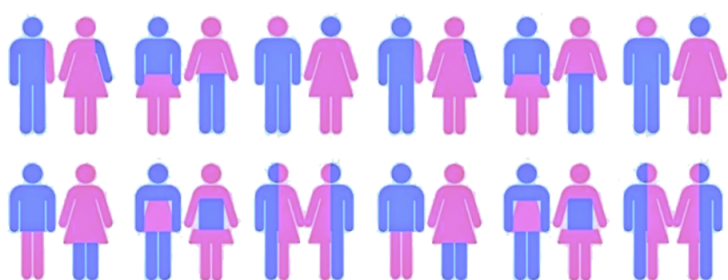


Partindo das indagações acima, e de outras, procura-se, no *corpus* de análise, como se dá a representação dos temas e subtemas relacionados à identidade e memória judaicas: heteronomia do povo judeu; imigração; diáspora; a irracionalidade do Holocausto (*Shoah*); os perigos do fundamentalismo religioso; os conflitos étnicos; a saudade dos entes queridos e da terra natal; a dor; o medo; as possíveis alegrias, a implacabilidade da tristeza, entre outros. O presente trabalho se apresenta, pois, na tentativa de examinar essas questões. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica em aportes teóricos interdisciplinares sobre literatura infantil e juvenil, identidade e diferença; judaísmo; totalitarismo e antissemitismo; memória, história e ficção, que nortearam a análise literária que aqui se apresenta. Busca-se analisar não somente o código textual das obras, mas também o código imagético, evidenciando estratégias literárias e recursos empregados na obra.

Um certo navio e suas cores

A obra *Navio das cores* (2009) une, em uníssono, Moacyr Scliar (1937-2011) e o pintor Lasar Segall (1981-1957) – ambos judeus, um, autor muito bem recebido pela crítica literária, outro, brilhante pintor, conhecido por seu abrangente trabalho artístico, com influências do Impressionismo, Expressionismo e Modernismo.

A obra faz parte da série *Arte para criança*, sob responsabilidade da editora Berlendis & Vertecchia. Trata-se de uma série que une a narrativa de grandes autores com obras de arte de grandes pintores e ilustradores, criando histórias únicas, proporcionando às crianças leitoras a possibilidade de lerem narrativas em que se promove toda uma aliança intercódigos, unindo texto verbal com obras de arte e diversidade em ilustração.





Identidade, história e memória na narrativa de Scliar

A narrativa conta a história de um menino judeu, menino esse, que até certo momento, é o próprio Lasar Segall, conforme elucidado pelo autor no capítulo explicativo do livro, intitulado “Lasar Segall”, em que é informado que a narrativa deixa de seguir a vida de Segal quando, na história, o menino vai para o Brasil. A narrativa conta a história de um menino judeu, que se vê saindo de seu país de origem em meio a perseguições e violência, e com seus pais chega ao Brasil, o país do novo, de uma nova vida:

Muita gente decidiu emigrar: iam em busca de uma nova vida. Onde? Na América. Nos Estados Unidos, na Argentina – e no Brasil.

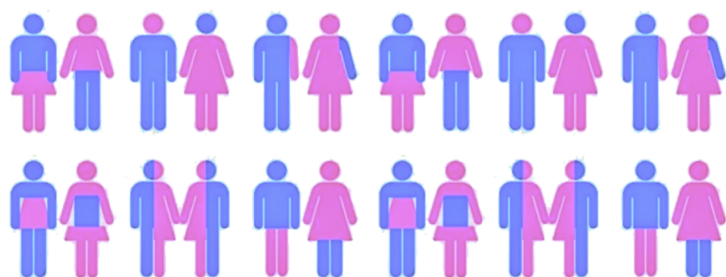
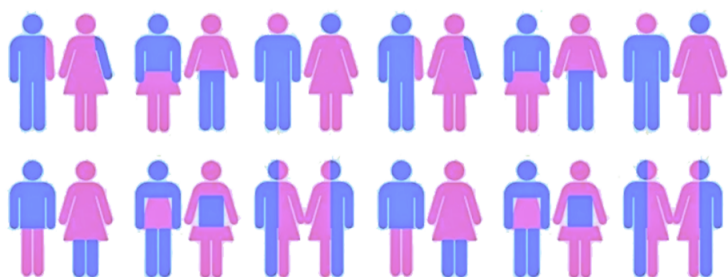
Falavam muito no Brasil, naquela aldeia.

E para lá os pais do menino decidiram ir (SCLIAR, 2009, p. 20-21).

Esse Brasil, a princípio utópico, revela-se paulatinamente ao menino, como espaço complexificado, com a cidade do Rio de Janeiro e seu contraste entre os ricos bairros do centro e a pobreza das favelas. Percebe-se, pois, um despertar da visão da criança para problemas que, muitas vezes, eram maiores que a beleza de estar inserido em novo mundo. Aqui a criança se torna ainda mais consciente das desigualdades que existiam ao seu redor:

A medida que ele andava pelo Rio de Janeiro foi descobrindo que o Brasil não era só a bela natureza. O Brasil era a cidade, e na cidade havia muitos contrastes. Bairros com belas mansões e luxuosos edifícios, onde morava gente rica, que tinha automóveis e empregados. Mas, nos morros ao lado, estavam as favelas, com suas casinhas minúsculas, muito pobres; tantas casinhas que pareciam empilhadas umas em cima das outras (SCLIAR, 2009, p. 38).

A narrativa conta a história do pai de um menino – ambos não nomeados – que tem como profissão ser copista (copiava à mão a Torá, para sinagogas judias), e que percebeu a habilidade do filho para a pintura. Incentivou então o filho a ser um pintor e o menino parou de pintar somente





quando ajudava o pai no “branco e o preto” das letras em pergaminhos, mas, vendo a necessidade de colorir a vida, ganha novas tintas e passa a retratar o mundo.

Com o recrudescimento da violência e perseguição aos judeus na Europa, a família se viu obrigada a mudar:

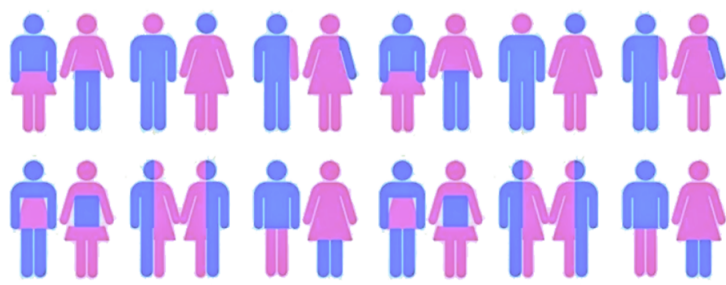
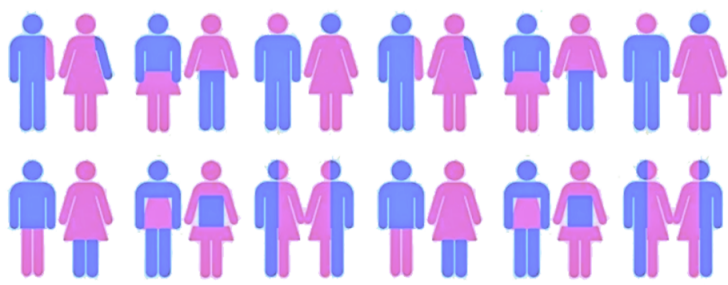
A pobreza tornava-se cada vez maior, a revolta crescia, diante da falta de comida. O governo não fazia nada para resolver o problema. A culpa acabou caindo sobre os judeus, que, para isso, serviam muito bem: eles eram estranhos, eram diferentes, muitas histórias circulavam sobre eles. Aldeias judaicas eram invadidas por bandos armados, pessoas eram assassinadas...

E depois veio a guerra na Europa e a situação piorou mais ainda (SCLIAR, 2009, p. 20).

Nessa passagem da narrativa, temos a confirmação do que Hannah Arendt (1989) expõe sobre os judeus serem sempre acusados e culpados de qualquer conflito que viesse a existir. Era, então, o judeu, o ‘culpado universal’, ainda que nada o relacionasse aos conflitos que existiam:

Mais séria parece outra argumentação: os judeus, por serem um grupo inteiramente impotente, ao serem envolvidos nos conflitos gerais e insolúveis da época, podiam facilmente ser acusados de responsabilidade por esses conflitos e apresentados como autores ocultos do mal (ARENDR, 1989, p. 25).

Chegando ao Brasil, o menino se depara com aspectos únicos, detalhes pequenos que passam despercebidos para moradores nativos, mas que, para ele, têm grande importância, como por exemplo o clima tropical, dias ensolarados, um pé de banana acessível na casa do vizinho, fruto que ele sequer conhece, e não os conhece por não existir o cultivo desses na Europa, ou por serem demasiadamente caros: “Logo que chegaram, um vizinho veio, curioso, conhecer os recém-chegados. E, como presente de boas vindas [sic], ofereceu uma banana ao menino. Que nunca tinha visto aquilo. Nunca mesmo” (SCLIAR, 2009, p. 31).





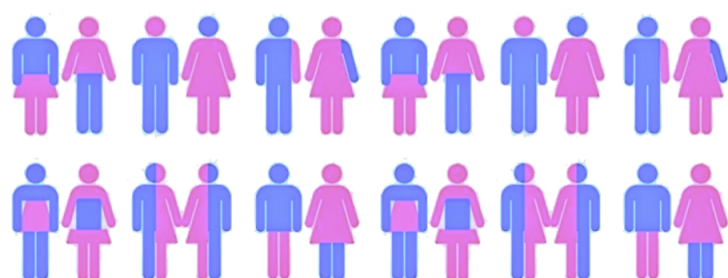
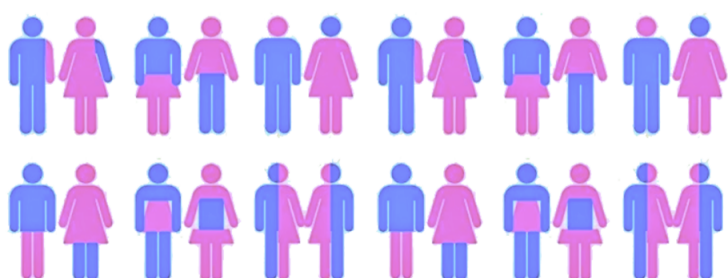
E de novo vocês se perguntarão: o que há de tão especial numa laranja, numa banana, numa manga? Nada – para quem pode comer laranja, banana, ou manga, todos os dias. Mas na Rússia, na Polônia, na Alemanha, essas frutas não existiam. Ou, se existiam, eram importadas – muito caras, portanto (SCLIAR, 2009, p. 26).

Aqui, frutos têm seu significado redimensionado, eram agora a demonstração material da abundância, mas, mais que isso, eram o símbolo da esperança e da liberdade. Moacyr Scliar e Márcio Souza, no livro *Entre Moisés e Macunaíma: os judeus que descobriram o Brasil* (2003), afirmam: “Fartura, abundância, eis o que significava o tópico para os imigrantes. As frutas, símbolo de abundância, estão sempre nos depoimentos dos imigrantes” (SCLIAR; SOUZA, 2003, p. 34), e indo além, citam o historiador, escritor, ideólogo e ativista judeu-russo Simon Dubnow, quando diz que “Eles [os imigrantes judeus] queriam pão e liberdade, porém, mais a liberdade do que o pão” (DUBNOW *apud* SCLIAR; SOUZA, 2003, p. 35).

No final do livro, quando o menino vai com um amigo até um bairro muito pobre, construído sob um manguezal, encontra nesse novo lugar um ponto de prostituição, e ainda que essa informação não tenha sido mencionada claramente pelo autor, é uma hipótese que pode ser levantada a partir da leitura da obra:

E no lugar existia um bairro de casinhas miseráveis. Nas ruas, muitas mulheres, com uns vestidinhos berrantes, muitos curtos, algumas mostrando seios, as nádegas; outras espionavam de trás das janelas, fazendo sinais e piscando os olhos para os homens que ali estavam, rindo e dizendo piadinhas. O menino não estava entendendo nada: – O que fazem estas mulheres? – perguntou ao Pedrinho, que soltou uma gargalhada e disse: – Elas são vendedoras. – Mas o que é que elas vendem? – insistiu o menino. Pedrinho riu de novo: – Isto você vai descobrir (SCLIAR, 2009, p. 43).

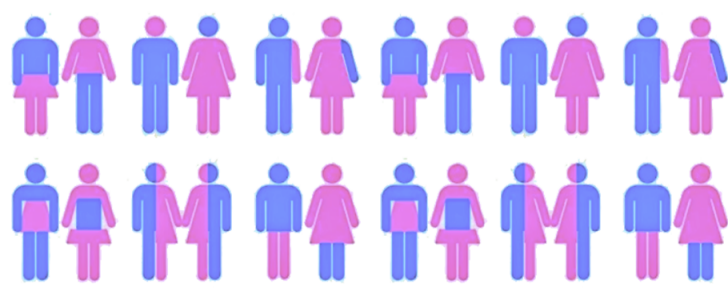
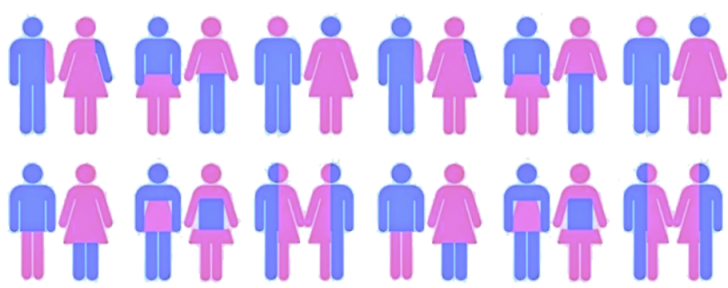
Na citação acima, percebe-se que, ainda que a obra seja destinada ao público infantil, que, ainda hoje, por via de uma romantização exagerada, é visto, ainda, às vezes, como público intocável no que tange ao leque de





assuntos polêmicos, o autor contempla o tema de um modo que pode e deve ser contemplado numa obra infantil, contribuindo para o conhecimento e formação do novo leitor, que não pode e nem deve estar alheio a assuntos com os quais terá de viver e conviver. Mais que isso, ao trazer tal assunto à epiderme da narrativa, seja a prostituição, seja o sentimento de medo do menino naquele local, o autor reafirma o que assevera Claudia Regina Gama Garcia (2010, p. 32): “mesmo que a função desta literatura tenha a tendência a priori à recreação, ao clima lúdico, contudo, de forma engenhosa, escritores, como num perfeito amálgama de fantasia e realidade, trazem à tona medos e dores percebidos pelo público infanto-juvenil”.

Ainda nesse bairro pobre, o menino conhece uma mulher com um filho no colo. Durante a conversa com essa mulher, ele percebe que foi a ela, uma estranha, a primeira pessoa a quem se apresentou como artista: “– Eu sou um artista – disse o menino, e de imediato se deu conta: era a primeira vez que ele dizia aquela frase, ‘Eu sou um artista’. E esta frase, ele a tinha dito em português, em seu novo país, o Brasil” (SCLIAR, 2009, p. 45). Ao chegar em casa, realizou um pedido da mulher, para que a pintasse com o filho no colo, do modo como a via, e assim o menino fez: “Voltou para casa e pintou a mulher com o filho ao colo, na bela paisagem brasileira [...]. Quando terminou sentiu que, agora sim, a sua nova vida tinha começado” (SCLIAR, 2009, p. 46). O momento merece destaque porque, visto que a criança partiu de sua terra em direção ao desconhecido, e nesse desconhecido conseguiu ainda se firmar, tem agora, nessa nova terra, um local para chamar de seu. Mais que isso, é nessa nova terra que o menino tem o renascer de sua vida, tem a esperança renovada. A diáspora, ao menos por hora, se encerrou, e ele agora consegue firmar futuro, uma esperança de vida. Era agora possível fazer o que verdadeiramente queria – ser livre, e não mais sofrer com o fantasma da perseguição. Ao falar sobre o assunto da perseguição, Scliar e Souza (2003) deixam claro que o povo judeu não tinha o direito a sua própria vontade, direito básico, deles privado.





Se o direito à ‘vontade’ e à ‘liberdade’ não eram uma opção, o futuro era incerto, e em se tratando de uma vida que estava em seus primeiros anos, como a desta criança, sabemos que, com base na memória universal da *Shoah*, caso tivesse o menino continuado em mundo europeu, teria finado em algum campo de concentração (já que crianças, nesses campos, juntamente com mulheres e doentes, eram os primeiros a serem mortos). O renascimento da vida, trago a lume, é louvável e digno de nota. E a vinda do menino para o Brasil, culminando em sua ‘nova vida’, aqui construída, entra em acordo com o que Scliar e Souza (2003, p. 11) afirmam: “O Brasil também é cria do povo judeu”, ou seja, ainda que o menino tenha visto no Brasil o local para se criar, para crescer e nele desenvolver uma nova vida, passa agora o Brasil a sofrer também a influência do povo judeu. O país, assim como ele, sofre novos rumos graças à cultura e memória judaicas.

Ainda sobre o componente narrativo, é notável, seja no começo ou fim do livro, como por exemplo, quando o narrador nos apresenta a história, nas primeiras páginas da narrativa, um trabalho quanto à linguagem da obra: Scliar orchestra toda uma linguagem poética, de um refinamento que engrandece a narrativa, fazendo das letras (aqui usadas tanto nas suas unidades mínimas, ou seja, cada letra em si, quanto em sua unidade máxima, ou seja, a palavra ‘letras’) unidades num jogo conotativo de sentidos, transmutando para além de seus significados, tornando-se objeto para construir histórias. Letras são metonímias de palavras que, por sua vez, são metonímias de discursos, de histórias de vida:

Era uma vez um menino que adorava letras.

Isto mesmo.

Letras, como as letras da palavra “letras”,

o L,

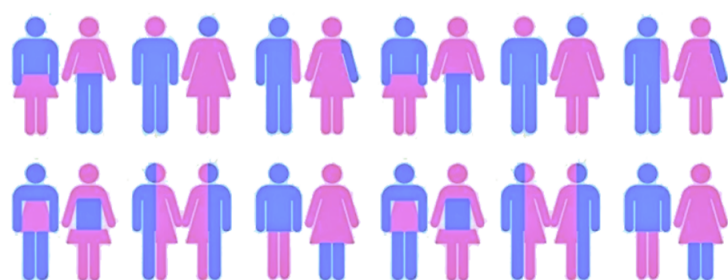
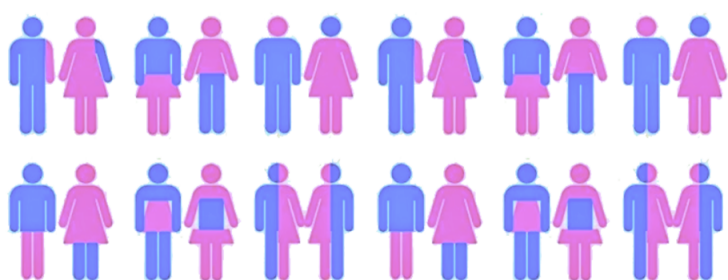
o E,

o T,

o R,

o A,

o S.





[...]

Letras são bonitas de ver.

Letras são bonitas de ler.

Letras são bonitas de escrever.

Com letras, dá para fazer palavras, palavras bonitas.

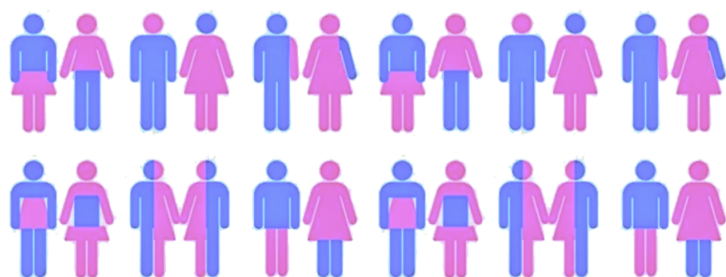
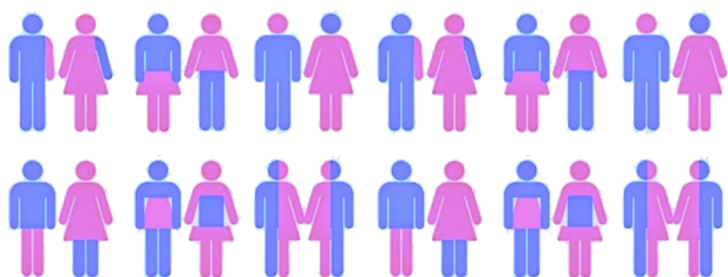
Com palavras, dá para fazer histórias, histórias bonitas.

Como a história que agora vou contar, a história do menino que adorava letras. (SCLIAR, 2009, p. 05).

Letras de parelha a imagens: obras de arte em diálogo com a narrativa

Em complemento à história criada por Scliar, a obra traz ilustrações que se constituem de reproduções de obras de arte de Lasar Segall. Tais ilustrações conversam com o enunciado narrativo, trazem novas sensações ao processo de leitura, extrapolando as palavras, demonstrando força em cores e formas, e ainda apresentando um novo mundo que, dito de passagem, em se tratando de ilustração, encanta também o público adulto, como bem lembra Sophie Van Der Linden (2011, p. 27): “diante desses objetos raros, preciosos, diferentes ou estranhos, os adultos muitas vezes desconcertados, costumam a acreditar que se trate de livros para crianças”. Utilizar esse recurso, a arte em forma de ilustrações, em narrativas indicadas para crianças, é então digno de nota, e quando esse recurso complementa tão bem a história, de modo a transpor o limite das letras e agregar à obra um valor construtivo visual, permitindo a leitura que transcende palavras, fazendo um intercódigo entre narrativa, cores e formas, deve-se destacar e atentar para como os procedimentos de construção estética são realizados.

Ricardo Azevedo (2004) denomina obras onde ocorre essa relação entre texto escrito e imagens de “livros mistos” e explica que, em obras onde essa dualidade texto/imagem acontece em igual importância,





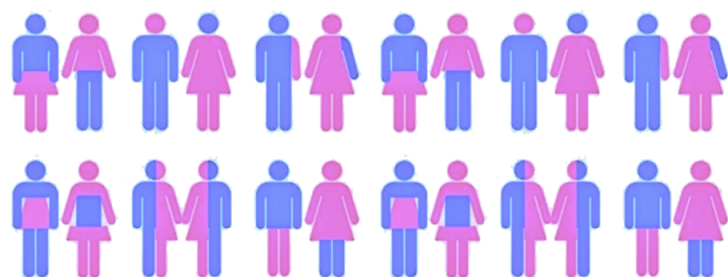
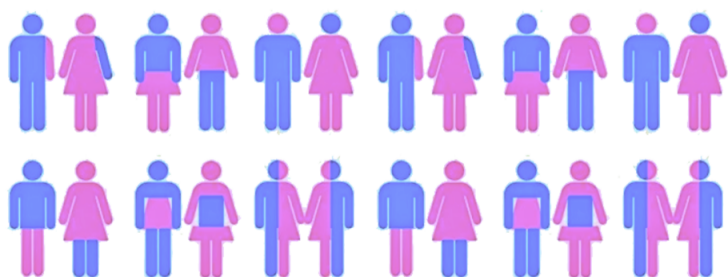
ambos [texto e imagem] são protagonistas e atores principais. Nesse tipo de livro, texto e imagem estão nivelados, são absolutamente complementares e atuam sinérgica e dialogicamente. Pode-se dizer que o “texto” do livro é constituído pela soma do texto escrito e das imagens. Num caso assim, não faz sentido pensar no livro publicado sem o texto ou sem as imagens (AZEVEDO, 2004, p. 03).

E essa dualidade, entre texto/imagem, é presente em toda a narrativa. Já nas páginas iniciais tem-se a pintura de Segall sobre copistas, chamada *Rolo de Torá* (Imagem 1), com a reprodução de uma pintura em que se vê um homem que escreve em um pergaminho e tem-se a estrela de Davi na base usada para pintura, detalhe que merece atenção, por se tratar de um dos símbolos judaicos, sendo apresentada a pequenos leitores, e não sendo citada no texto. Essa estrela, ainda que seja um símbolo da crença judaica, torna-se, conforme o que se sabe pela memória da *Shoah*, também um símbolo de estigma: era a estrela que identificava os judeus nos campos de concentração, colada em suas roupas, o símbolo do sofrimento, da segregação. Assim, as ilustrações não apenas reproduzem o que é dito no texto verbal, mas complementam-no e transcendem-no:

Imagem 1 – Rolo de Torá.



Rolo de Torá. Aquarela e guache sobre papel. (SEGALL *apud* SCLIAR, 2009, p. 06).





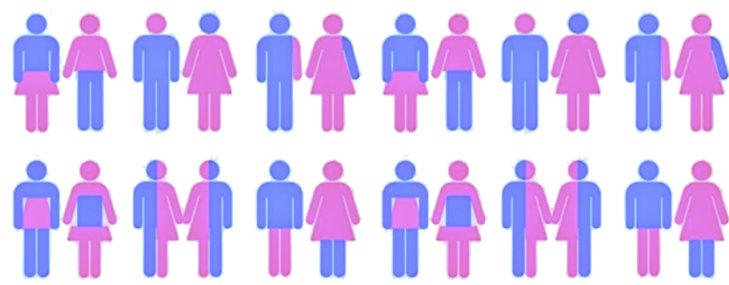
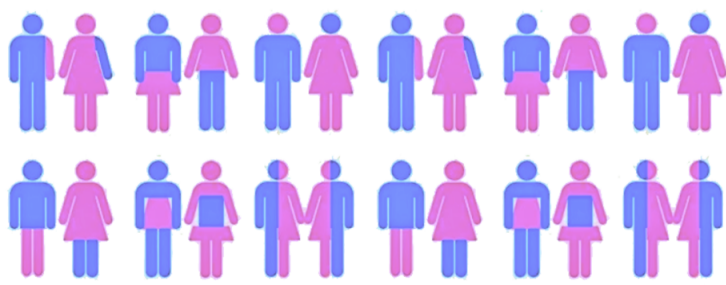
E, enquanto se passa as páginas, chega-se ao ponto em que a criança compra mais tintas, sendo esse fato da narrativa marcado por uma pintura cheia de cores fortes e de formas abstratas, chamada *Paisagem geométrica* (Imagem 2). Os detalhes aqui evocados (a estrela de Davi; a diversidade de cores e formas) não aparecem no enunciado verbal, sendo exclusivo do enunciado visual. Isso se deve ao fato de que “o texto do livro ilustrado é, por natureza, elíptico e incompleto” (LINDEN, 2011, p. 48), ou seja, o texto deixa lacunas que devem ser preenchidas pelas imagens:

Imagem 2 – Paisagem geométrica.



Paisagem Geométrica. Aquarela e tinta preta a pena sobre papel. (SEGALL *apud* SCLIAR, 2009, p. 19).

Quando a criança está indo embora para o Brasil com sua família, em um navio lotado, “Quatrocentas, quinhentas pessoas tinham que dormir nos porões desses navios, lugares apertados, escuros, malcheirosos” (SCLIAR, 2009, p. 23), a obra de arte que nos é apresentada (Imagem 3) é grandiosa, mas causa a agonia pela lotação de pessoas: ocupa duas páginas (em contraste com as outras reproduções, que ocupam uma página, algumas chegando a ocupar meia página), e novamente o campo visual complementa o escrito. É uma das mais expressivas obras, pela grandiosidade e pelos sentimentos que sugere, exemplificando um dos procedimentos elencados por Linden (2011, p. 42): “as imagens não raro se estendem à página inteira, e os generosos fundos coloridos desempenham um papel central na expressão”. A pintura





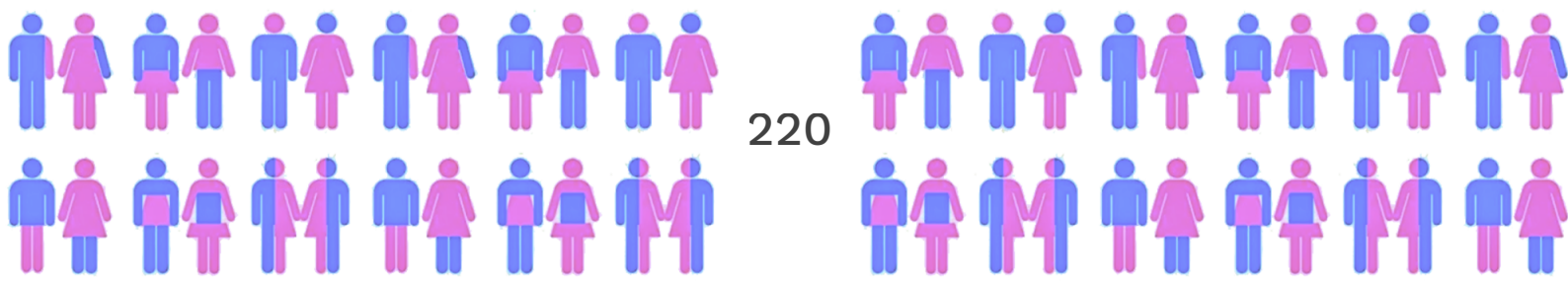
tem como título *Navio de Emigrantes* e mostra diversidade em formas, que vão desde a estrutura do navio à pálida cor das ondas do mar, cinzas, tristes e furiosas, e as também pálidas cores do céu e do horizonte, em tons pastéis. A ilustração apresenta ainda um amontoado de pessoas apertadas no convés, sendo utilizadas nesse momento cores muito sóbrias, que remetem ao triste, banhado por um amarelo desbotado, que levanta a possibilidade de traduzir, em arte, a agriçosa sensação de quem deixa para trás sua terra e parte para o desconhecido, porém, desconhecido necessário, pois o desconhecido, aqui, representa a esperança de vida.

Imagem 3 – Navio de emigrantes.



Navio de emigrantes. Pintura a óleo com areia sobre tela. (SEGALL *apud* SCLIAR, 2009, p. 24-25).

Essa visão da vida, a visão da emigração, retratada na obra, não era colorida, era monocromática, um sépia que evoca a partida, a dor de ter que ir embora para continuar vivo, a palidez de quem não sabe o que espera. Essa reprodução mantém relação com o que observa Michael Brenner (2013), no que tange à situação dos emigrantes: lançados à sorte no mar, em navios lotados, sem saber o destino final, e em condições precárias, e reafirmada por Scliar e Souza (2003, p. 32), quando dizem que os emigrantes enfrentavam “as agitadas águas do atlântico nos precários navios que Lasar Segall tão pungentemente retratou”.





No livro, as ilustrações que constituem reprodução das obras de arte sempre apresentam um contraste de cores, com traçado grosso, e formas imperfeitas, sendo esses detalhes, segundo Linden (2011), características não raras dos livros ilustrados infantis.

O Expressionismo, segundo o dicionário *Aurélio Online*³, é: “Arte e técnica de pintura, desenho, escultura, etc., que tende a deformar ou a exagerar a realidade por meios que expressam os sentimentos e a percepção de maneira intensa e direta”, ou seja, o Expressionismo retrata a emoção do artista, as subjetividades de um indivíduo que vive, sente, sofre, mas que quer registrar sua história, por meio da força das emoções. No livro, as reproduções das obras de arte expressionista de Segall traduzem em cores e formas os sentimentos de uma criança que logo cedo teve que lidar com a diáspora judaica, que ainda em sua infância teve de conviver com uma intolerância que não sabia ele de onde e nem por que existia, conforme já mencionado.

E assim se explica a reprodução da tela que ilustra a capa do livro, intitulada *Refugiados* (Imagem 4). Pintura expressionista, com mistura de cores fortes e fracas, mas que causa curiosidade no leitor, que ao ver a obra ali apresentada se pergunta sobre o que poderá encontrar no livro, e o que essa mistura de cores e formas significa. Linden (2011, p. 57) diz que “a capa constitui antes de mais nada um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto da leitura. Ela transmite informações que permitem apreender o tipo de discurso, o estilo de ilustração, o gênero... situando assim o leitor numa certa expectativa”. Assim, a capa da obra antecipa ao leitor o que será encontrado, apresentando uma pluralidade de cores, formas, e por que não, de pessoas, visto que a capa traz reprodução de rostos. A pluralidade da obra é, então, um destaque desde a capa até a última página.

³ Disponível em: < <https://contas.tcu.gov.br/dicionario/home.asp>>. Acesso em: 21 maio 2017.

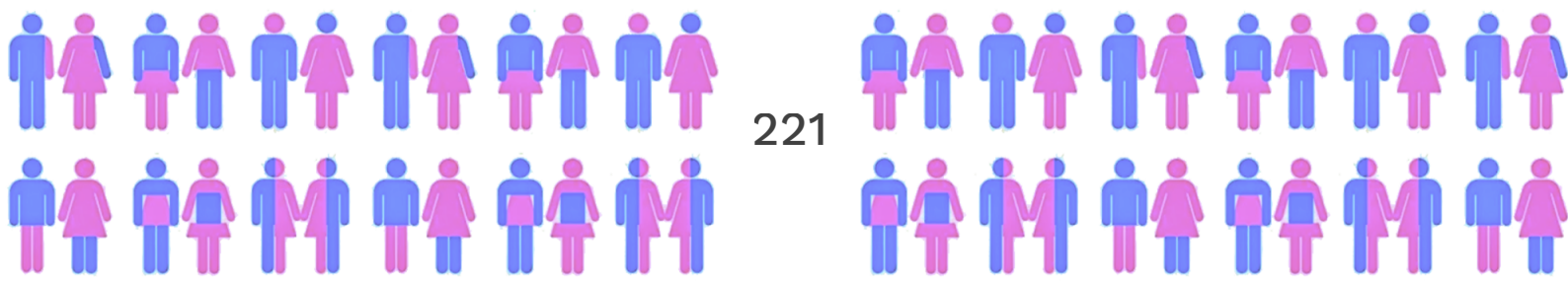




Imagem 4 – Refugiados.



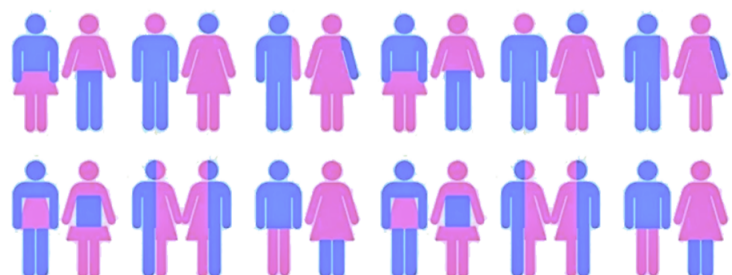
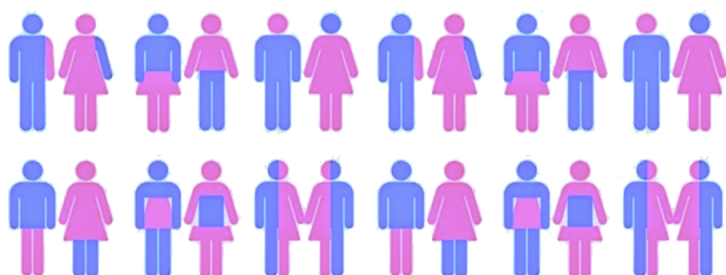
Refugiados. Aquarela e guache sobre papel. (SEGALL *apud* SCLIAR, 2009).

Nas obras que retratam a vida no Brasil (Imagem 5), o amarelo palha desbotado dá lugar ao azul vivo e a natureza é pintada com um verde cintilante, sendo o verde definido pelo *Dicionário dos símbolos* (2009), de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, como cor tranquilizadora, refrescante, humana, símbolo da esperança, o despertar da vida. E assim era o sentimento do judeu recém-chegado ao Brasil, que agora podia viver com a esperança de um novo mundo, uma perspectiva de uma nova vida ou pelo menos a utopia dela:

Imagem 5 – Paisagem com bonde.



Paisagem com bonde. Aquarela e grafite sobre papel. (SEGALL *apud* SCLIAR, 2009, p. 35).





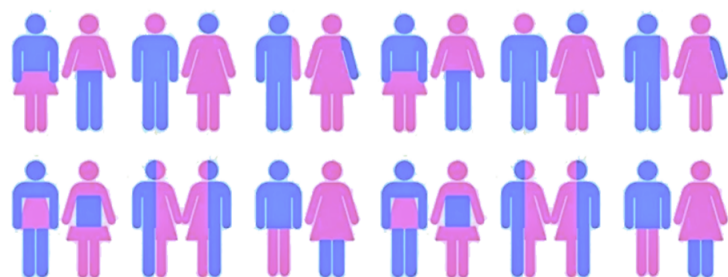
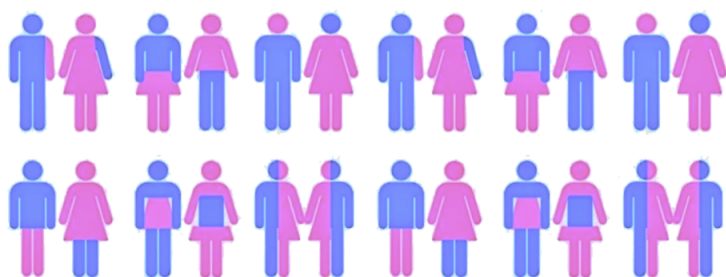
A última obra de arte reproduzida no livro é a que retrata os já citados mãe e o filho no manguezal, intitulada *Morro Vermelho* (Imagem 6). Um detalhe é motivo de destaque: trata-se de uma pintura concebida nos moldes do realismo, que procura retratar as imagens como são, sem as distorcer nem modificar nenhum aspecto, então, trata-se da reprodução de arte mais realista da obra, e também uma das mais fortes, tanto na questão visual quanto simbólica:

Imagem 6 – Morro vermelho.



Morro vermelho. Pintura a óleo sobre tela. (SEGALL *apud* SCLIAR, 2009, p. 47).

Usando de cores sóbrias para retratar o que viu, Segall nos traz tons fortes de cores, expressando a intensidade da obra, amplificando a percepção visual, fato explicado por Cristina Biazzeto (2008, p. 77): “a cor é o elemento visual com o maior grau de sensibilidade e emoção do processo visual. Nenhum outro atrai com tanta intensidade quanto a cor”; “as associações de cores quentes e frias, de cores complementares, saturadas e dessaturadas, cores primárias e secundárias etc., podem gerar diferentes sensações no observador” (BIAZZETO, 2008, p. 78). Na obra, a mulher negra está sentada



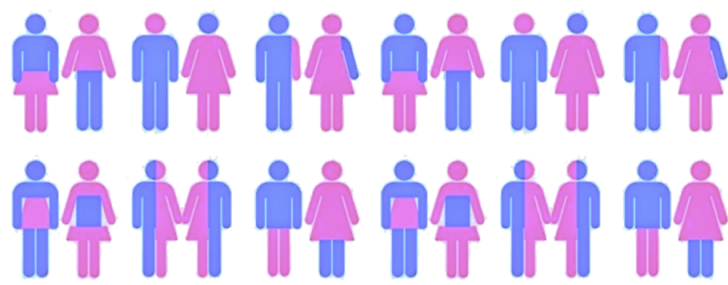
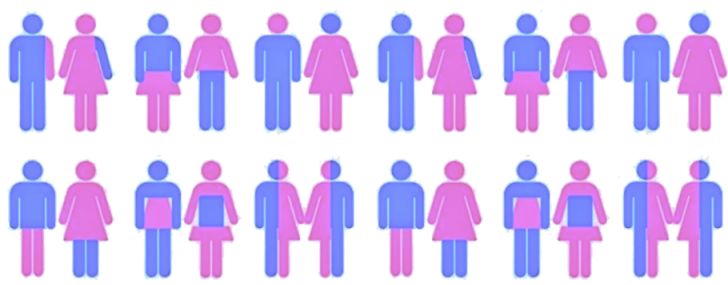


com seu filho no colo, tendo ao fundo as casas pobres do morro onde mora, amontoadas, e um céu com uma mistura de cores, passando pelo amarelo, até o laranja, contemplado com o vinho logo ao horizonte, e, por fim, de um triste cinza, tornando o cenário melancólico. Ganham destaque as cores fortes e vibrantes, sendo de tonalidades vermelhas e alaranjadas.

A expressão da mulher e seu filho chamam atenção: ambos apáticos, sem emoções, fazendo refletir se essa terra é mesmo uma nova terra, a terra da esperança, da reconstrução. A imagem não retrata agora a dor dos imigrantes, mas sim de moradores nativos. Percebe-se que a violência, na nova terra, é uma realidade que é enfrentada por quem nela já vive, e o menino sente essa violência, tem consciência desses fatos sobre a violência estar em todos os lugares e ser sofrida por várias pessoas em diversos locais. Aqui chega-se ao ponto de que, ainda que tenha saído da Europa, o sofrimento é encontrado em todos os lugares, a violência é transmutada a novas violências, tão severas quanto as que o menino presenciou em terras europeias, porém, veladas.

Por fim, o título da obra, *Navio das cores*, merece, também, análise. Segundo Linden (2011, p. 58), “ao orientar a leitura, num primeiro momento, o título antecipa necessariamente o conteúdo”. Mas o que esse título antecipa? Como entender o que são essas cores que compõem o navio? A partir da leitura da obra, e da análise da obra de arte “navio de refugiados”, é possível se afirmar que um navio das cores é, então, um navio das vidas.

O título, que ora se apresenta como enigmático, é agora entendido através de sua força conotativa, ou seja, a transformação de milhares – ou milhões, de acordo com Brenner (2013) e Scliar e Souza (2003) – de emigrantes, que fugiram da perseguição na Europa, em milhões de cores, milhões de vidas. Sendo assim, um navio das cores é um navio de vidas, sonhos, tristezas, mas também felicidades. Quando refletimos no que Linden (2011) afirma sobre o título de uma obra e sua ilustração de capa manterem certo diálogo, a teoria de que um navio das cores é um navio de vidas é novamente confirmada, visto que, na obra de arte que ilustra a capa, as diversas pessoas que aparecem





passam por tons de cores, dos quentes aos frios, de formas retas, mas também curvas. A vida é um navio, e, as pessoas, então, aquarelas.

Conclusão

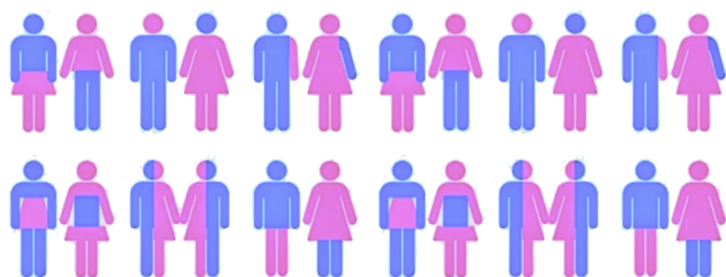
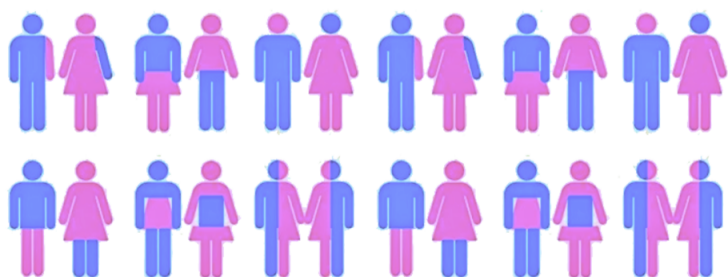
A partir da análise apresentada, conclui-se que a obra apresenta em seu meio narrativo a memória universal da *Shoah*, respeitando e sustentando o testemunho dos sobreviventes de tempos tão nefastos.

A obra apresenta, em seu enredo, diversidade de ferramentas linguísticas, de modo a instigar o novo leitor e reiterar o compromisso do autor com a estética literária, dando suporte ao incentivo e desenvolvimento do lúdico e aliando a este lúdico o conhecimento acerca do tema. Ostenta ainda multiplicidade de imagens, apresentando às crianças e adolescentes obras de arte de distintas vertentes artísticas, promovendo, além de todo um procedimento intercódigo na obra, uma leitura imagética, carregada de significados, repleta de cores e traçados, que proporcionam ao leitor aquisição de conhecimento interdiscursivo: o leitor não é apresentado somente aos temas contemplados no código textual, mas ainda apresentado às diversas formas de manifestação da arte.

Entende-se, ainda, a importância de obras como essa, não tão somente lúdica e/ou para fins de entretenimento, mas também para âmbitos sociais, educacionais e científicos, ao atentar-se para o discurso apresentado, entender-se as variantes nele contidas, compreendendo sua importância histórica e destacando-se que o debate por ela fomentado possa contribuir para que, nunca mais, na história da humanidade, tais eventos voltem a ocorrer.

Referências

ARENDDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.





AZEVEDO, Ricardo. *Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros*. 2004. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Diferentes-graus-de-relacao-entre-textos-e-imagens-dentro-do-livro.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2017.

BLAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008. p. 75-89.

BRENNER, Michael. *Breve história dos judeus*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes, 2013.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Tradução de Raul de Sá Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

GARCIA, Claudia Regina Gama. *Conflitos, medos e dores na Literatura infanto-juvenil israelense: análise de obras selecionadas entre as décadas de 70 e 90*. 2010. 105 fls. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Língua Hebraica, Literatura e Culturas Judaicas, Departamento de Letras Orientais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8152/tde-29112010-111041/pt-br.php>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

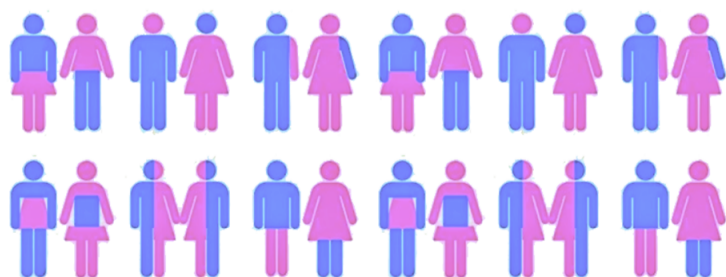
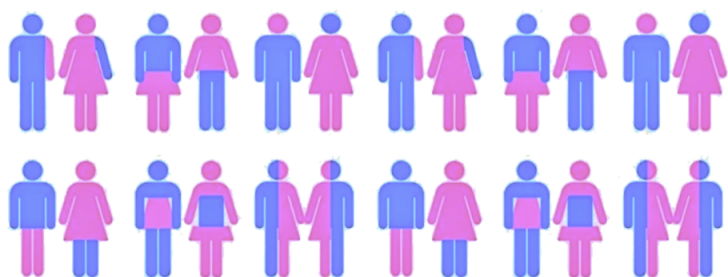
HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LEVI, Primo. *Os afogados e os sobreviventes*. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LINDEN, Sophie Van Der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

SCLIAR, Moacyr. *Navio das cores*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. (Série Arte para Criança).

_____; SOUSA, Márcio. *Entre Moisés e Macunaíma: os judeus que descobriram o Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.





EXPERIMENTAÇÕES DA ESCRITA E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE: MERGULHOS DO CORPO NA ÁGUA VIVA DE CLARICE LISPECTOR

Michael Jordan de Oliveira¹
Tânia Maia Barcelos²

A mim sempre me fora essencial a busca
por desaprender os meus limites³

Introdução

Esse artigo decorre do nosso trabalho de conclusão do curso de Psicologia realizado na Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, em 2016, e visa problematizar o processo de produção da escrita e da subjetividade, partindo das seguintes indagações: o que pode a escrita? Que deslocamentos ela ajuda a fazer na subjetividade? Como a escrita pode estar a serviço da criação de novas formas de pensar, sentir e existir?

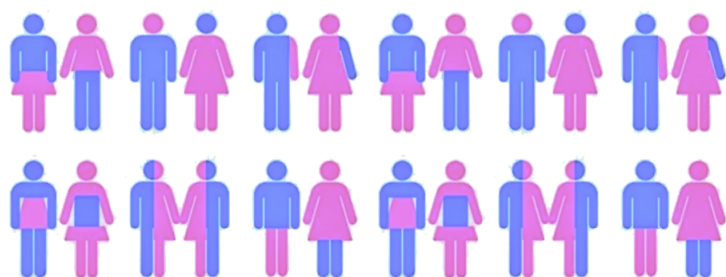
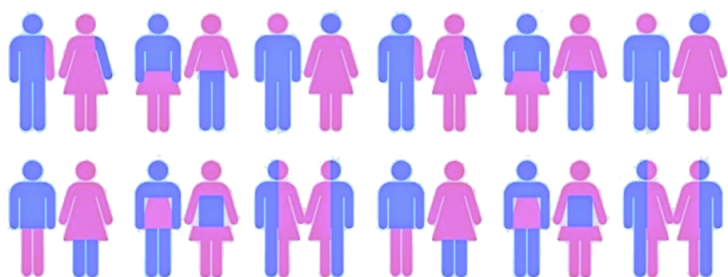
Sabemos na pele que estamos mergulhados em uma sociedade de tempo veloz, que exige resultados rápidos e com poucos intervalos para o descanso dos nossos corpos. Na experiência da escrita, não tem sido diferente, principalmente, no meio acadêmico, com suas rígidas normas, prazos e políticas de produção do conhecimento. Escrever um texto tem sido uma tarefa árdua, muitas vezes, infrutífera e sem sentido, uma vez que essa produção deve atender aos critérios das exigências produtivistas, com critérios quantitativos.

Buscando resistir a essas imposições, procuramos compreender o que se passa entre a escrita, o corpo e a produção de subjetividade contemporânea, enfrentando o desafio de experimentar outros modos de pensar/escrever e questionando os modelos tradicionais presentes nas práticas escolares, os quais, muitas vezes, geram sofrimentos ou adoecimentos marcantes. Nesse

1 Psicólogo e especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos, ambos pela UFG/RG.

2 Professora Doutora Associada da UFG/RC – Curso de Psicologia.

3 Trecho de poema escrito por Michael Jordan de Oliveira e publicado no *Tumblr* em 2014.



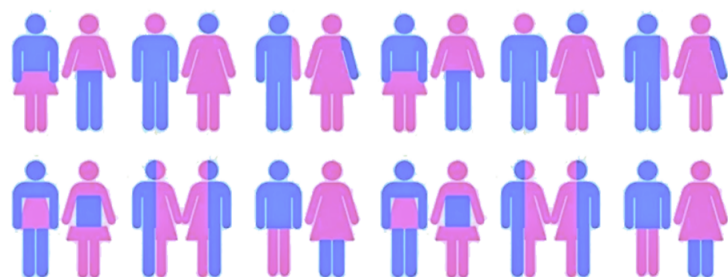
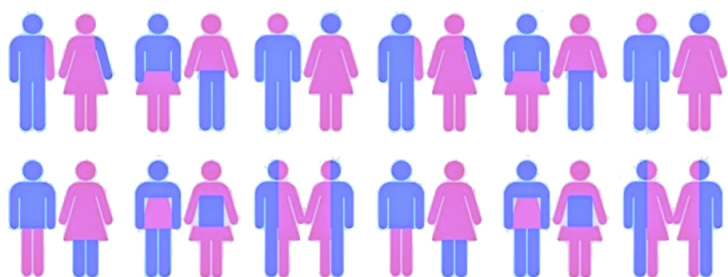


sentido, a escrita desse artigo pede a invenção de novas possibilidades de ouvir, dizer, sentir, pensar e viver. Ela é *rizomática*⁴, ou seja, aberta às conexões que nos lançam ao movimento, ao improviso e ao imprevisto. Tal perspectiva metodológica, denominada cartográfica e baseada nas formulações de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), não dispensa os fluxos da viagem. É preciso partir. Sair. Perder-se. Rebentar em algum lugar. Mudar o pensamento e instaurar a desordem.

Conforme Kastrup (2009), a cartografia é um método que exige uma atenção à espreita, flutuante, concentrada e aberta, orientada pelo princípio do rizoma, com suas múltiplas entradas. Ela busca acompanhar percursos e experimentações, invertendo o sentido etimológico da palavra metodologia. Ao invés de caminhar para alcançar metas pré-fixadas (*metá-hódos*), a cartografia sugere o primado do caminhar, que traça as metas no percurso (*hódos-metá*). Essa metodologia leva os pesquisadores ao envolvimento com o campo investigado e, nesse confronto, emerge a produção dos dados da pesquisa e do conhecimento. Não se trata de estabelecer regras e objetivos prévios por meio de um caminho linear para atingir um fim, mas traçar linhas diversas, mapear territórios, acompanhar desterritorializações, promover rotas de fuga.

Como afirma Rolnik (2007, p. 66), “entender, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar”. Não há nada em cima ou embaixo, mas intensidades buscando expressão. Por isso, o cartógrafo serve-se de fontes variadas (não só escritas e teóricas) e mergulha na geografia dos afetos, embarcando em territórios existenciais que permitem a passagem de intensidades do corpo, no encontro com outros corpos. Para que isso seja possível, ele precisa do corpo vibrátil, atento aos afetos que o impulsionam a construir novos caminhos, mundos, saberes e sabores.

4 Deleuze e Guattari (1997) utilizam o termo rizoma, emprestado da botânica, para falar de um modelo de pensamento aberto às experimentações, atravessado por linhas de intensidades e que não se fecham sobre si. Diferente do modelo árvore/raiz, um rizoma não começa e nem termina; encontra-se no meio, transversalizando conexões múltiplas que se ligam, se movem, se abrem e transbordam em todas as direções.





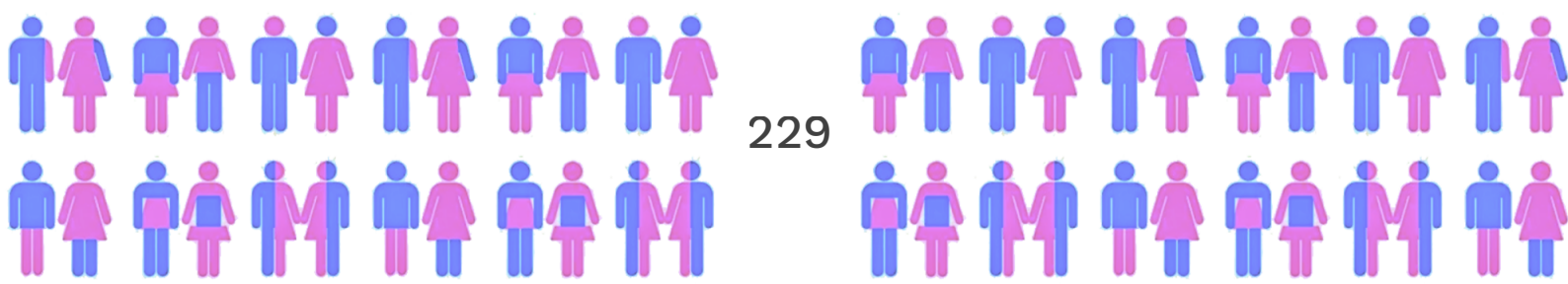
Para pensar o processo da escrita e a produção da subjetividade, fizemos aproximações com a obra de Clarice Lispector, especialmente, *Água Viva*, publicada em 1973. Essa aproximação possibilitou mergulhos em uma escrita de movimentos visíveis e invisíveis, assim como a subjetividade, produzida na dimensão das formas e na dimensão das forças. Tais movimentos desencadeiam deslocamentos moleculares nas formas hegemônicas de existência, centradas em modelos enrijecidos e, muitas vezes, adoecedores.

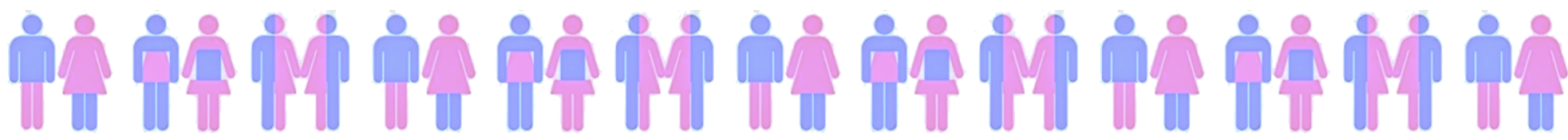
Por meio da literatura, percebida nesse artigo como um empreendimento de saúde (DELEUZE, 2011), buscamos pensar a subjetividade contemporânea, instrumentalizada pela lógica do mercado, que produz diferentes formas de captura e submissão, mesmo quando promete modelos de flexibilização, geralmente, associados a uma melhor adaptação ao mercado. Essa subjetividade, laboratório vivo e em constantes mutações, tem sido desconectada do exercício da resistência e da sua potência criadora, levando-nos a assumir modelos hegemônicos (enrijecidos ou flexíveis) sem críticas e problematizações.

Portanto, é nessa perspectiva que propomos esse artigo: de exercitar a resistência aos modelos de escrita predominantes nos processos de formação universitária, por meio da aproximação com a literatura, tendo em vista experimentar outros modos de pensar, escrever e existir. Desejamos novas formas de produção da escrita e da subjetividade, processos indissociáveis nesse artigo.

Desenvolvimento

A experiência da escrita convida-nos a pensar sobre o seu processo de produção, suas implicações, limitações e sua potência de transformação da subjetividade. A escrita pode acontecer de modo formal, mas, também, espontaneamente (após a leitura de um livro ou a escuta de uma música, por exemplo), a partir dos encontros que nos afetam e geram, em nós,



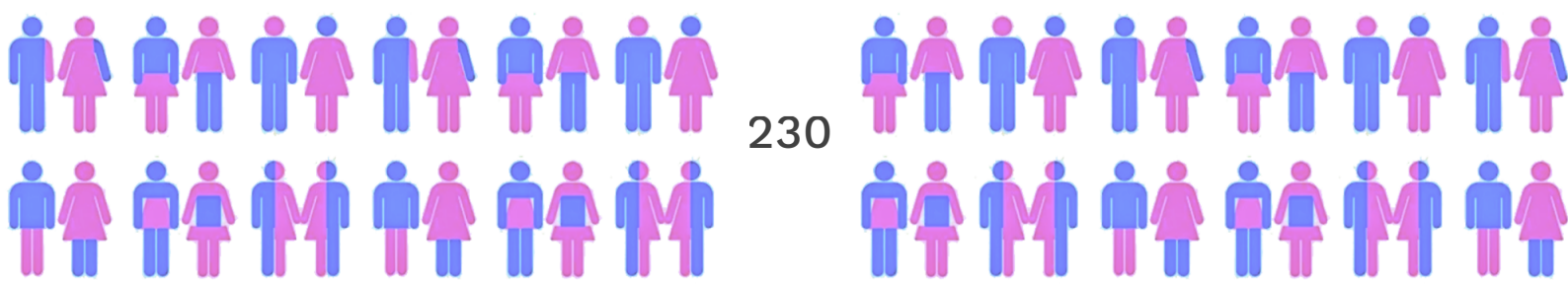


sensações de estranhamento. Nem sempre, o processo de escrever é errante e transformador. Muitas vezes, ele apenas reproduz o que está instituído e distancia-nos da criação de novos modos de pensar e estar no mundo. Isso ocorre com frequência na vida escolar, que exige uma escrita objetiva e, supostamente, neutra.

Para Machado (2004, p. 147), “convencionou-se chamar uma certa escrita de ‘acadêmica’ e elegê-la como a forma prioritária e reconhecida de expressão dos estudos e pesquisas realizadas nas universidades” (grifo da autora). Essa escrita *clean* traz poucos rastros do processo vivido e pouco nos impulsiona a arriscar algo novo. Geralmente, ela cai no esquecimento.

Talvez porque não haja paixão. A razão no estilo cartesiano assegura métodos de pesquisa e, por conseguinte, também de escrita assépticos e tristes. São todos aqueles textos que nossos olhos percorrem por obrigação e que pouco depois esquecemos. São textos que não nos tiram do lugar, que não nos provocam, agradam ou desagradam, ou nos trazem alguma ideia ou nos deixam alguma indagação (MACHADO, 2004, p. 147).

Ao contrário, uma escrita comprometida com a vida leva ao exercício ético, que nos convida a experimentar outros modos de pensar/escrever, sobretudo, na universidade, que tem gerado diversas sensações de fracasso e incompetência, percebidas como dificuldades pessoais. Para Rolnik (1993), uma escrita é ética quando afirma o devir e escuta as diferenças produzidas em nossos corpos; é estética na medida em que possibilita a invenção e é política porque resiste às formas cristalizadas que impedem as transformações de si e do mundo. Utilizá-la, exclusivamente, como reprodução do conhecimento é ignorar sua potência criativa. A autora sugere uma escrita conduzida pelas marcas, “estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir” (ROLNIK, 1993, p. 02).





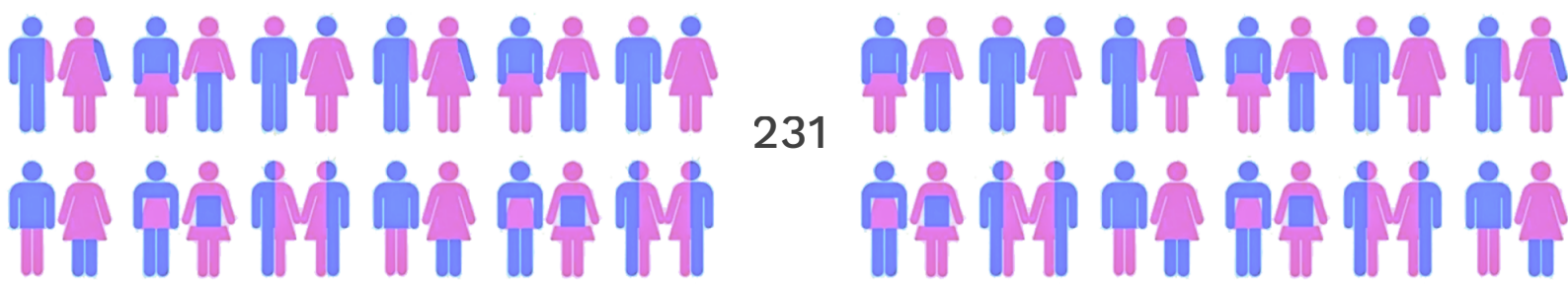
A partir de Rolnik (1993) e Machado (2004), percebemos que as dificuldades com a escrita, no contexto acadêmico, podem ser vistas não como algo pessoal, mas como possibilidade de resistir a um padrão exigido nas universidades, principalmente, no contexto produtivista, que prevê resultados quantitativos, em um tempo de acelerações exacerbadas. Nesse sentido, as autoras tiram o foco do indivíduo (culpabilizado por suas limitações) e apontam outra relação com a escrita: mais próxima do corpo e das intensidades que o afetam, obrigando-o a criar outros modos de existência.

Nessa perspectiva citamos, também, Deleuze (2011), que concebe a escrita como uma questão de devir, um movimento móvel e dinâmico, que ultrapassa o vivível. Segundo o autor, “a escrita é inseparável do devir: ao escrever estamos num devir-mulher, num devir animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível” (DELEUZE, 2011, p. 11). Para o autor, escrever não implica relatar percepções, opiniões e recordações vividas. O escritor inspira-se no vivido, mas deve ultrapassá-lo, ir além do “eu” para extrair novas sensações e explorar outras dimensões da existência, já que “não se escreve com as próprias neuroses” (DELEUZE, 2011, p. 14).

Escrever, nesse sentido, é inventar linhas de fuga possíveis e aprender a escapar das limitações impostas por nós mesmos. Não há literatura, arte, escrita, sem esse movimento de travessia e ultrapassagem de si (DELEUZE, 2011). Podemos dizer que *escrever é romper as comportas da vida para desaguar-se num mar de incertezas*⁵ e é nesse sentido que a escrita pode ser um meio de produção de saúde.

A literatura aparece, então, como um empreendimento de saúde: não que o escritor tenha forçosamente uma saúde de ferro (haveria aqui a mesma ambiguidade que no atletismo), mas ele goza de uma frágil saúde irresistível, que provém do fato de ter visto e ouvido coisas demasiado grandes para ele, fortes demais, irrespiráveis, cuja passagem o esgota, dando-lhe, contudo, devires que uma grande saúde dominante tornaria impossíveis (DELEUZE, 2011, p. 14).

5 Trecho de poema escrito por Michael Jordan de Oliveira e publicado no *Tumblr* em 2016.

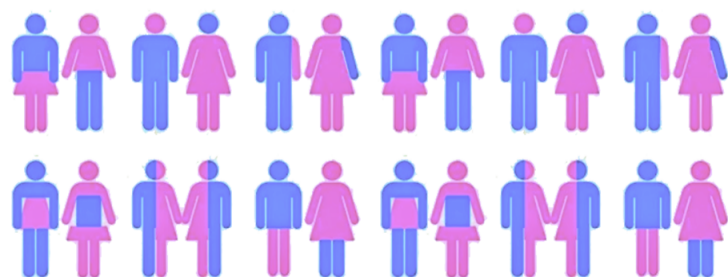
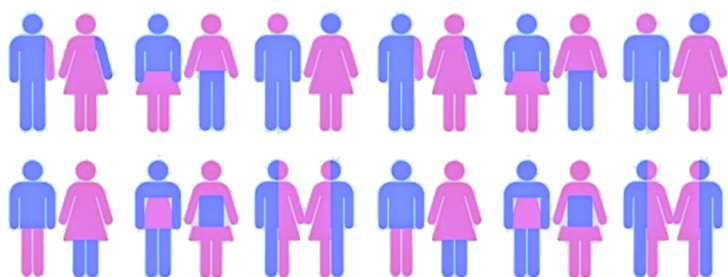




Desse modo, a escrita e a literatura podem incitar outras formas de existência e linhas de fuga às normatizações improdutivas, libertando a vida aprisionada, que produz diferentes tipos de desconfortos ou adoecimentos, e “inventando um povo que falta” (DELEUZE, 2011). O autor defende que a literatura deve também estar a serviço do delírio, enquanto movimento, resistência e combate ao enrijecimento dos modos de ser e estar no mundo. Escrever literatura seria enlouquecer a linguagem e com a linguagem, opondo-se às potências fixas, aos códigos e normas cotidianas que, por inúmeras vezes, nos imobilizam e nos retêm. “Não há linha reta, nem nas coisas, nem na linguagem” (DELEUZE, 2011, p. 12). Logo, a literatura deve romper com seus próprios limites e pode ser concebida como espaço de produção e criação.

É nesse sentido que a escrita cria passagens para os modos de existência que ganham contornos no decorrer desse processo, complexo e desafiador. Os autores citados provocam novas aproximações, que nos levam a molhar as pontas dos pés e mergulhar nos movimentos intensivos da escrita e da vida, feitos de irregularidades, lacunas, devaneios, desmoronamentos e novas reconstruções. Escrever desse modo torna-se um desafio e uma questão de devir, que exige abertura para o invisível e as intensidades, buscando resistir aos modos de escrita tradicionais, presentes nas práticas universitárias. Para nos ajudar nessa complexa experimentação, aproximamo-nos de Clarice Lispector, especificamente, do livro *Água Viva*.

Logo no início da leitura de *Água Viva*, há uma informação importante para os mergulhadores: “vejo que nunca te disse como escuto música – apoio de leve a mão na eletrola e a mão vibra espraiando ondas pelo corpo todo: assim ouço a eletricidade da vibração” (LISPECTOR, 1998, p. 11). Assim, tentamos captar a multiplicidade de ondas que desalteram formas e faz o corpo borbulhar. Clarice alerta-nos para o cuidado da não cristalização da leitura, da escrita e, ao mesmo tempo, convida-nos para um mergulho com cautela: “palavras – movo-me com cuidado entre elas” (LISPECTOR,





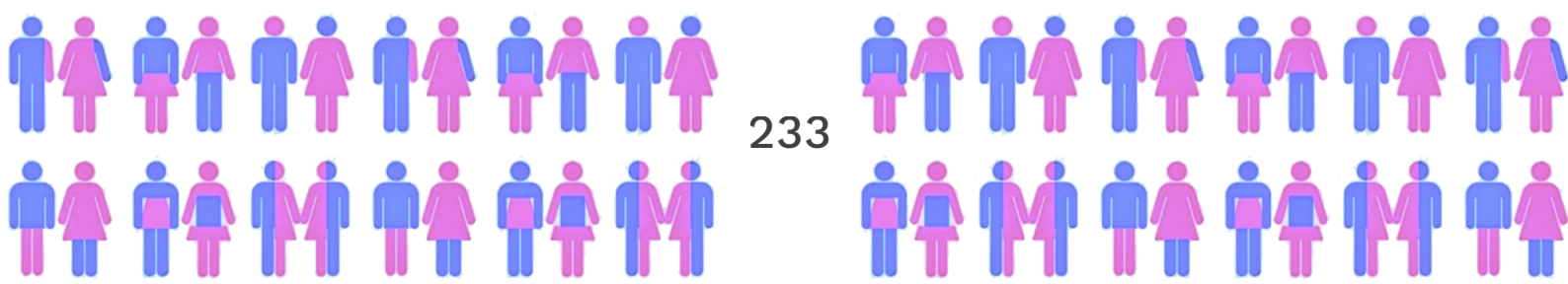
1998, p. 23), pois tentativas de captura/aprisionamentos “podem se tornar ameaçadoras” (LISPECTOR, 1998, p. 23) e nos queimar no primeiro toque. “Como se, ao abri-lo, o livro gritasse ou, submersos em água, a pele tocasse no organismo água-viva e se contorcesse” (BAJO, 2007, p. 06).

No primeiro mergulho em *Água Viva*, buscamos compreender aspectos importantes sobre a obra. Inicialmente, foi denominada *Atrás do pensamento: monólogo com a vida* (1971), posteriormente, *Objeto Gritante* e, mais tarde, em 1973, foi renomeada e publicada como *Água Viva*, após constantes reformulações, colagens de outros textos e eliminação de trechos autobiográficos (MOSER, 2009). Vale destacar que água viva é também a denominação feita às espécies marinhas de corpo mole e transparente que possuem tentáculos urticantes e venenosos. Em contato com elas, consequências como dor, lesão local, cefaleia e cólicas podem ocorrer⁶.

Segundo Vasconcellos (2007a), *Água Viva* rompe paradigmas da tradição literária, abandona políticas normativas e cartesianas de escrita para tecer linhas líquidas, nas quais o sentido não está dado e as respostas conclusivas são recusadas. Sua escrita nômade exige papel ativo do leitor para romper com o habitual e buscar novos sentidos, mesclando poesia, fluxo de consciência, música e descrições. “Inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo, gênero não me pega mais” (LISPECTOR, 1998, p. 13).

Fruto de uma constante desordem proposital, seu texto deixa-nos a impressão de algo inacabado. Para Vasconcellos (2007b), *Água Viva* é um oceano de palavras errantes, nômades e intensivas. Clarice recusa respostas conclusivas e desperta novas sensações no leitor-mergulhador, inquieto e assustado. Trata-se de uma “literatura como experiência no existir. Nela o não-sentido-dado é indagação, não negação, afirmação de possibilidades infindas” (VASCONCELLOS, 2007a, p. 04). Escrever, ressalta a autora, é “compor com os próprios deslocamentos, inventando modos de se aconchegar

⁶ SANTOS, A. M. *Água Viva – O objeto gritante que representa a obra clariceana*. 2012. Disponível em: <<https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/.../45/43>>. Acesso em: 20 dez. 2016.





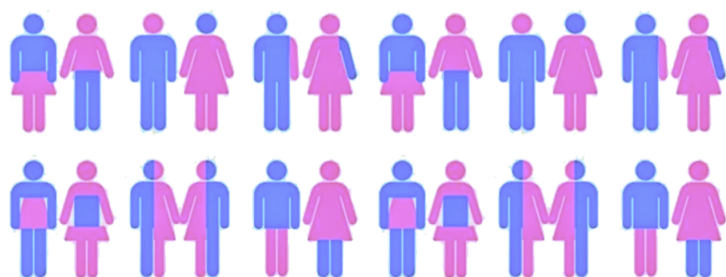
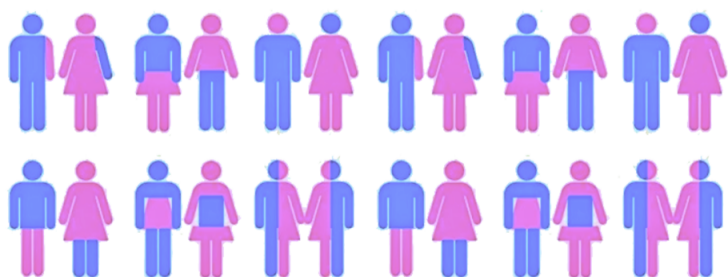
no desaconchego da ambiguidade” (VASCONCELLOS, 2007a, p. 04). Nessa perspectiva, escrever envolve o corpo todo.

Buscando aproximações entre os movimentos da escrita intensiva de *Água Viva* e a improvisação de um modo de subjetivação em devir, Vasconcellos (2007b) argumenta que o livro provoca inquietações e acolhe os estranhamentos dos encontros que instituem mundos novos. Assim, escrita e subjetividade se entrelaçam e possibilitam desmanchamentos do sujeito que, agora, parte aberto às variações possíveis de novas configurações de si.

No trabalho da sensibilidade, podemos contar com a literatura, pois nas palavras do texto literário se agitam e sussurram forças do mundo. Por isso, na escuta do texto literário, no contato com a palavra poética, através da leitura dos olhos ou leitura das mãos, pode acontecer que algo nos passe, que algo nos arranque de nós, nos tire do sério e nos faça tombar fora do contorno da rotina cotidiana (VASCONCELLOS, 2010, p. 221).

A autora buscou, em seus mergulhos em *Água Viva*, cartografar três movimentos característicos dessa obra: a perplexidade indagativa, a dobra da linguagem, levada ao seu limite, e a destituição do eu. O terceiro movimento indica a impessoalidade da escrita como possibilidade de fuga aos modos de existência modernos, individualizados, identitários e centralizados no eu. Nesse sentido, a escrita transporta e contamina o leitor, possibilitando a produção de modos plásticos de existência: um *devir-água* (VASCONCELLOS, 2007a).

O *devir-água* do texto “atravessa e desloca a dimensão identitária de nosso existir, instaurando em nós o terceiro ouvido, o terceiro olho, que nos ensina a ouvir e a enxergar o mundo com o corpo inteiro: sensibilidade outra” (VASCONCELLOS, 2010, p. 222). Esse corpo, sensibilizado pela palavra poética de *Água Viva*, é afetado pelas forças turbulentas da vida e agitado pelos devires do texto. “O estranho me toma: abro então o negro guarda-chuva e alvoroço-me numa festa de baile onde brilham estrelas” (LISPECTOR, 1998, p. 39).



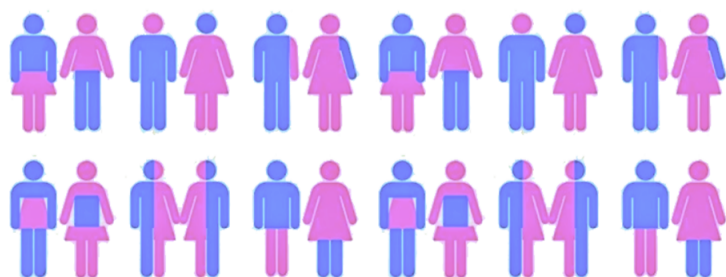
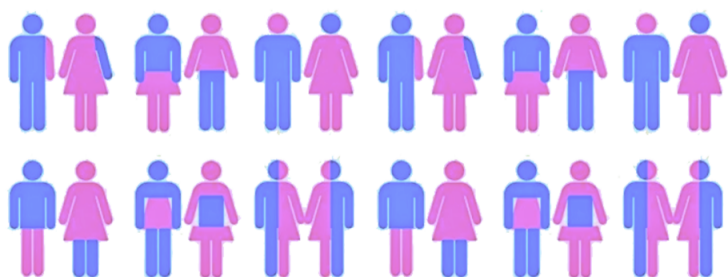


Nos primeiros mergulhos em *Água Viva*, tentamos seguir as dicas de Clarice: mergulhar com cautela. Fizemos aproximações com a subjetividade, também, tecida por movimentos ritmados entre a dimensão das formas visíveis e a dimensão das forças invisíveis (ROLNIK, 1997). Nessas aproximações destacamos o aspecto impessoal do texto, que sugere o descolamento de si como estratégia de produção da subjetividade, em direção oposta às políticas de fortalecimento do eu que, na atualidade, estão presentes nas literaturas de autoajuda, mídias digitais, por meio das *selfies* excessivas, das postagens ensimesmadas no *Facebook*, dentre outros.

Na tentativa de compreender o movimento de destituição do eu e o *dever-água* do texto de Clarice, fazemos novos mergulhos em *Água Viva* que geram mutações nos corpos sedentos de vida, sobretudo, após longos anos do treinamento de uma escrita insossa e distante daquilo que aflige o pensamento. “Fixo instantes súbitos que trazem em si a própria morte e outros nascem – fixo os instantes de metamorfose e é de terrível beleza a sua sequência e concomitância” (LISPECTOR, 1998, p. 13).

Para Deleuze e Parnet (1998, p. 03), “dever é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parta, nem um ao qual se chega ou se deve chegar”. Escrever é inseparável do dever, sempre inacabado, sempre “no meio”, no “entre”; algo que não se fixa ou se retém, um compromisso com o porvir, sem representações prévias. Nesse sentido, escrever enquanto dever não é atingir uma determinada forma, mas encontrar zonas de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação com qualquer coisa no texto: animal, criança, vegetal, mulher, molécula. No nosso caso, com a água: *dever-água*.

Ao escrever devimos para ver e ouvir as forças imperceptíveis das palavras mobilizadoras de criação do diferente e do novo (DELEUZE, 2011). Esse movimento convida-nos a experimentar outras possibilidades de afetar e dever outra coisa que não, exclusivamente, escritor, estudante de psicologia, estagiário ou um quase profissional *Psi*. Podemos perceber esse processo



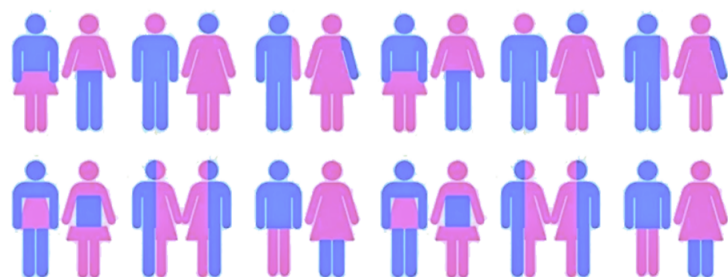
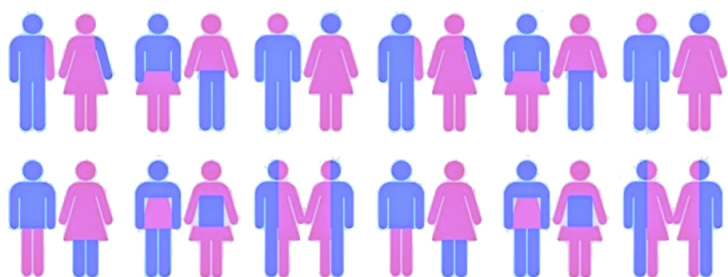


da escrita como saúde que nos permite ver, ouvir e pensar, além ou aquém daquilo que fazemos, habitualmente. Essa saúde tem a ver com a abertura para as forças que nos afetam, arrastam-nos para outros lugares, desmancham nosso chão, nossas certezas; diferente da reprodução ou imitação dos textos que, tantas vezes, escrevemos, obrigatoriamente, no processo de formação.

Como afirma Lins (2004), a escrita é da esfera do novo e do resultado implícito da criação. “Uma escrita, pois, rizomática que não cheira à imitação, mas à vida enquanto plenitude desumana” (LINS, 2004, p. 51-52). Para o autor, escrever enquanto dispositivo que produz devires é compor algo novo com o corpo, a partir dos encontros com o diverso. Experimentamos um pouco disso (devires, linhas de fuga) no mergulho em *Água Viva*, quando sentimos seus sons, cheiros e sabores; suas texturas, ancestralidades e explosões. Percebemos o poder de metamorfose das suas linhas incertas e perigosas. É justamente neste espaço de errância de sentidos que a escrita viva de Clarice repele a estabilidade horizontal/vertical para se tornar uma atividade de transversalização e ruína. “Só agora pressenti o oblíquo da vida. Antes só via através de cortes retos e paralelos” (LISPECTOR, 1998, p. 68).

Conforme Lins (2004), as palavras retorcidas da escritora refletem uma poética que problematiza a linguagem, o pensamento, as verdades consideradas imutáveis, desmanchando sujeitos e transformando matéria inerte em vontade de potência, advinda dos encontros intensivos com a experiência real do estar vivo. Em um movimento descontínuo e desconexo, mas também poético de produção textual, *Água Viva* leva-nos a experimentar uma nova forma de pensamento, no qual é possível sentir com o corpo todo.

A escrita ganha voz por meio de uma “*festa de palavras*” (LISPECTOR, 1998, p. 24) e exige uma escuta. É no encontro com o outro que o texto ganha corpo e, nessa interlocução, engendram-se devires que exigem constantes reposicionamentos do leitor. Arrancando-nos de posições seguras, o texto de Clarice indica sentidos lacunares, até então, despercebidos pelo corpo que, muitas vezes, não pode vibrar com a força da escrita. No contato com *Água*





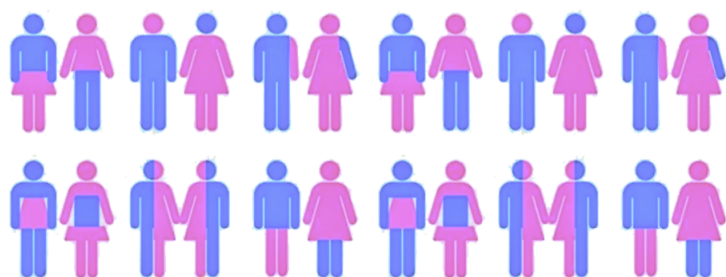
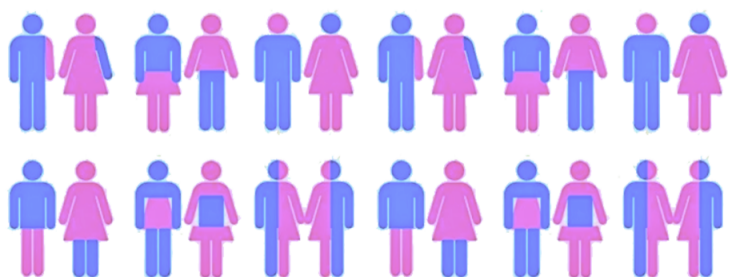
Viva, o corpo do leitor é afetado pelo poder da palavra que revela a literatura como meio fundamental de liberação da vida e da subjetividade por novas possibilidades de existência.

E eu caminho em corda bamba até o limite de meu sonho. As vísceras torturadas pela voluptuosidade me guiam, fúria dos impulsos. Antes de me organizar, tenho que me desorganizar internamente [...]. E quem sou eu para ousar? Devo entregar-me. Como se faz? Sei porém que só andando é que se sabe andar e – milagre – se anda (LISPECTOR, 1998, p. 67-68).

A leitura do texto de Clarice necessita de pausas e novos fôlegos. É preciso ouvir o corpo e perguntar como essa aproximação ajuda a pensar a subjetividade contemporânea, sufocada pelo excesso de flexibilidade e velocidade. Segundo Rolnik (1997), nesse contexto, as forças que nos afetam têm ganhado caráter diabólico e vivenciadas de modo traumático. O processo de desmanchamento e construção de novos perfis de subjetividade nem sempre flui com facilidade, podendo ser interrompido em vários momentos, de diversas maneiras. A título de exemplo, a autora cita as toxicomanias de identidade que produzem demandas ilusórias de estabilidade, por meio do uso abusivo dos fármacos, de certas práticas religiosas, das tecnologias *diet/light*, da literatura de autoajuda, das drogas do narcotráfico, da mídia televisiva etc. Elas proporcionam algum tipo de alívio da subjetividade, apesar das forças do fora e as experiências de desestabilização nunca cessarem.

Esse é o movimento da produção de subjetividade que, na modernidade, foi considerado estável e, no mundo contemporâneo, é percebido com mais flexibilidade, apesar das novas capturas decorrentes do excesso de flexibilização da vida. Nesse sentido, Cardoso Júnior (2005, p. 346) lembra-nos de ser cautelosos, pois “o rio maior tem uma capacidade de erosão, mas os remansos da subjetividade evidenciam uma potência de inclusão, isto é, um descanso em meio ao movimento. A subjetivação está aberta para o rio, mas igualmente oferece proteção contra a correnteza corrosiva”.

Ressaltamos que a cautela para mergulhar em *Água Viva* pode indicar resistência a certos movimentos atuais, como a aceleração do tempo, que





captura a subjetividade e os modos de escrever. Há, no decorrer do texto, linhas de fuga aos modos de existir na contemporaneidade e Clarice ajuda-nos a problematizá-los, colocando-nos à escuta do mal-estar que incomoda o corpo, vivo e sem fronteiras com o pensamento. Assim, seu texto é um convite para experimentarmos a vida em sua potência criadora e nos *instantes-já*⁷; uma forma outra de saborear o tempo presente, com temporalidades singulares e indispensáveis à nossa existência.

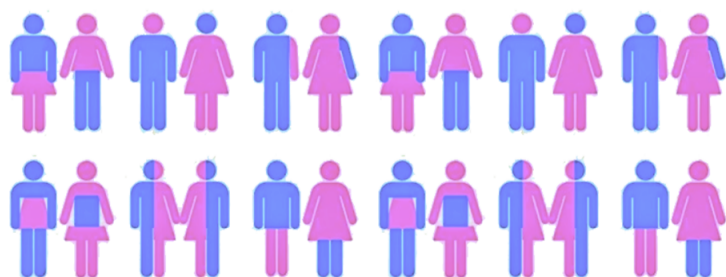
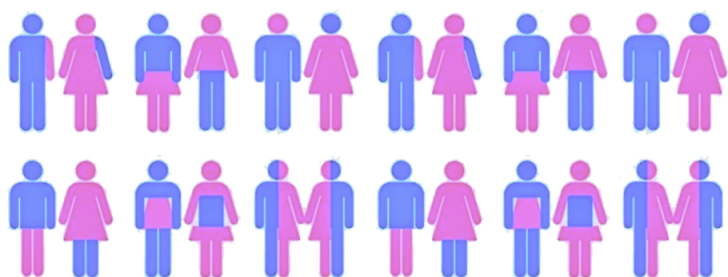
Mas o instante-já é um pirilampo que acende e apaga, acende e apaga. O presente é o instante em que a roda do automóvel em alta velocidade toca minimamente no chão. E a parte da roda que ainda não tocou, tocará num imediato que absorve o instante presente e torna-o passado. Eu, viva e tremeluzente como os instantes, acendo-me e apago, acendo e apago, acendo e apago... Mais que um instante, quero o seu fluxo (LISPECTOR, 1998, p. 16).

Nos mergulhos em que devimos água, sentimos as pequenas e imperceptíveis metamorfoses, sejam na escrita desse texto, na imagem visual cotidiana, na aventura de declamar poemas em público ou nos encontros com os usuários do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)⁸, onde desenvolvemos estágios obrigatórios específicos do bacharelado e experimentamos alegrias decorrentes da criação de novas práticas em saúde mental. Talvez, esses movimentos micropolíticos sejam expressão de saúde na tentativa de inventar um povo que falta: no CAPS, na psicologia, na universidade, etc. O *dever-água* pulsa, sacode e convida-nos a escutar as forças do mundo que requerem o aprendizado de um terceiro ouvido e um terceiro olho (VASCONCELLOS, 2010). Ouvidos e olhos para captarmos o inaudível e o invisível na produção da escrita de um texto e da subjetividade.

Esses são efeitos dos mergulhos em *Água Viva* em tempos velozes de busca inalcançável por um ideal de estabilidade. Na potência da palavra,

7 Expressão utilizada por Clarice Lispector (1998) no livro *Água Viva*.

8 O CAPS, lugar de referência e tratamento para pessoas com transtornos mentais, é um serviço de saúde aberto e comunitário do Sistema Único de Saúde (SUS). Objetiva realizar o acompanhamento clínico ampliado e possibilitar a reinserção social, resgate da subjetividade e autonomia dos usuários. É um serviço de atendimento de saúde mental em liberdade, substitutivo às internações em hospitais psiquiátricos e às práticas manicomiais.





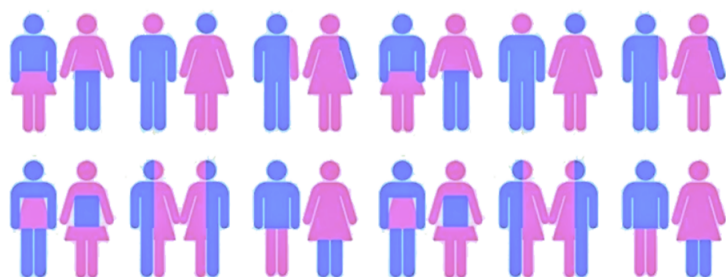
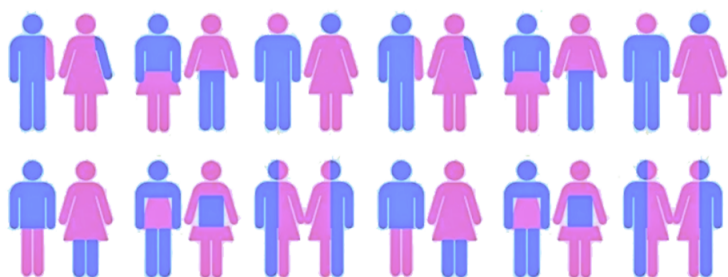
no seu limite, encontramos um grito de socorro urgente para quem precisa sobreviver às vicissitudes da banalização da vida e da burocratização dos sentimentos que dificultam os deslocamentos da subjetividade. No percurso da formação acadêmica – que, diversas vezes, imobiliza o desejo de nadar em águas fronteiriças – é imprescindível vivenciar novos aprendizados e os encontros potentes, pois não aguentamos mais o entorpecimento da sensibilidade, a razão fria das análises, supostamente neutras, e a ausência de espaços significativos para a imaginação coletiva e a criação de outros modos de existência.

Considerações finais

Quando começamos a escrever essas páginas, de percursos imprevisíveis, sentimos dificuldades e estranhamentos. Escrever a partir de inquietações que afetam o corpo era algo inusitado e continua sendo um desafio que nos impele a ir adiante. Para onde ele nos leva? Não sabemos, exatamente, mas essa aventura, de águas imprevisíveis, tem sido uma experiência de uma imensa e irreverente alegria. Nossos corpos agradecem.

Sem saber o que nos esperava, mergulhamos com cautela, devagar e de forma serena. Pouco a pouco, tiramos os sapatos e molhamos as pontas dos pés, aproximando-nos de uma literatura complexa e desafiadora. Com os pés umedecidos, dançamos pelas margens e fomos arrastados pela força das águas vivas de Clarice Lispector, sem um comandante que nos conduzisse por um caminho pré-determinado.

O balanço das águas possibilitou leituras, escritas errantes e comprometidas com o acaso. Era preciso correr riscos, experimentar o mergulho ao estranho e fazer deslocamentos nas formas dominantes de escrever e viver. Desse modo, fomos convocados a inventar corpos abertos aos devires e a literatura facilitou esse processo, ajudando a nos tornar mais porosos e sensíveis ao que lemos, vimos e ouvimos. Clarice Lispector foi fundamental nessa travessia necessária.





Água Viva mostrou-nos uma escrita não linear, líquida e intensa. “O que estou te escrevendo não é para se ler, é para se ser” (LISPECTOR, 1998, p. 37). Por meio das palavras, tateamos o abandono de territórios engessados e começamos a construir outros mais singulares. É assim que saímos dessas águas embriagantes: outros. Cheios de incertezas e com sede de outras formas de vida. Sobrevivemos a esse mergulho com os olhos e os tímpanos feridos, embora com mais saúde e vida. Tomados pelo devir-escritor e pelo *devir-água*, inventamos novos sentidos no trabalho de conclusão de curso e em nossas existências que lutam por outras configurações.

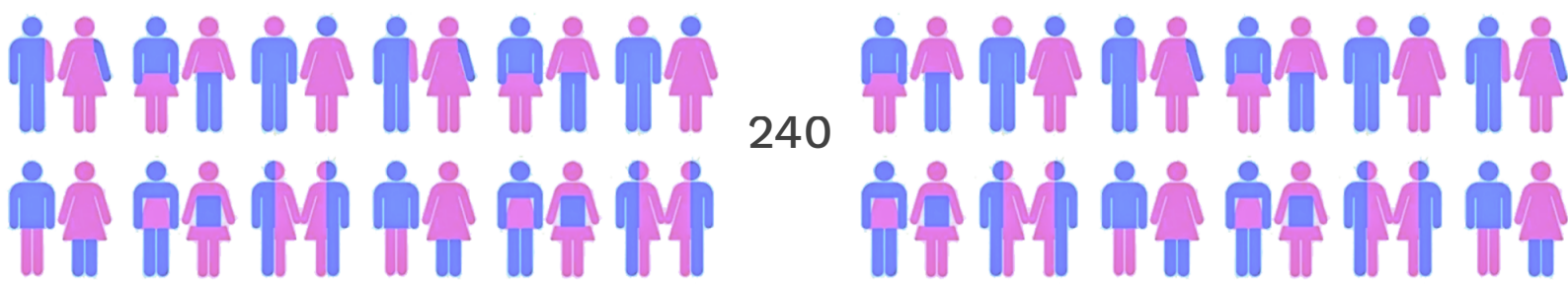
Esse processo, também, foi imprescindível para a nossa formação profissional em tempos de novos desafios, abrindo espaços de problematização das práticas em psicologia. Finalizá-lo, assim como iniciá-lo, é uma tarefa árdua. Esperamos que esse artigo seja percebido como possibilidade de uma escrita acadêmica que resiste aos modelos que aprisionam e enrijecessem. É preciso pensar por outros caminhos e criar modos de atuação, mais abertos e sensíveis aos apelos da subjetividade contemporânea. Inventemos um povo que falta, tracemos linhas de fuga e conectemos a subjetividade às forças líquidas/plásticas que emergem do mergulho em *Água Viva*. *Devir-água* para que a vida exista de outras maneiras, pois “tudo acaba, mas o que te escrevo continua. O que é bom, muito bom. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas” (LISPECTOR, 1998, p. 95).

Referências

BAJO, Beatriz. *Gotas de sangue de uma estátua urgente* – uma análise mística e porosa de “Água viva”, de Clarice Lispector. Recife: Recanto das Letras, 2007.

DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: _____. *Crítica e Clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 11-17.

_____; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.





_____; GUATARRI, Félix. Introdução: Rizoma. In: _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 1. p. 10-36.

CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rabello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, Tempo e Corpo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, p. 343-349, 2005.

KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 7-51.

LINS, Daniel. Clarice Lispector: a escrita bailarina. In: _____. PÁL PELBART, Peter (Orgs.). *Nietzsche e Deleuze – Bárbaros e civilizados*. São Paulo, 2004. p. 45-60.

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, Leila Domingues. O desafio ético da escrita. *Psicologia & Sociedade*, v.16(1), Número Especial, p.146-150, 2004.

MOSER, Benjamin. *Clarice, uma biografia*. Título original: *Why this world*. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Caderno de Subjetividade*. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, v.1, n. 2, p. 241-251, 1993.

_____. *Cartografia Sentimental, Transformações Contemporâneas do Desejo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

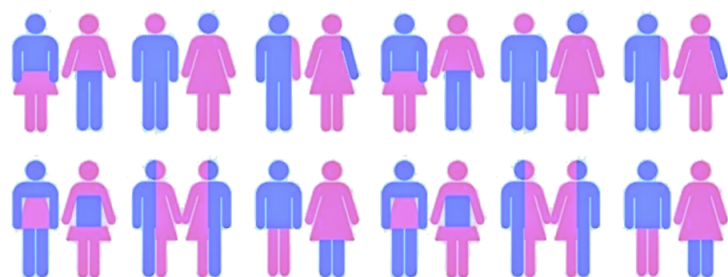
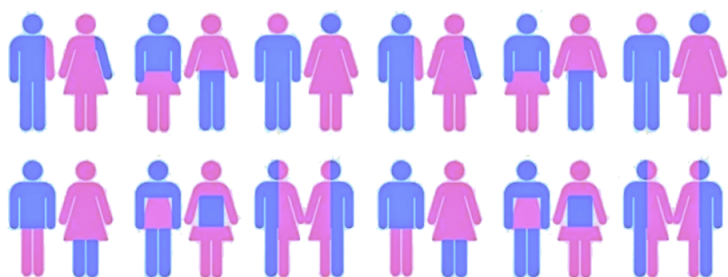
_____. Uma Insólita Viagem à Subjetividade. Fronteiras com a Ética e a Cultura. In: LINS, Daniel (Org.). *Cultura e Subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papirus, 1997. p. 25-34.

SANTOS, Antônio Marcos dos. *Água Viva – O objeto gritante que representa a obra clariceana*. 2012. Disponível em: <<https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/.../45/43>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

VASCONCELLOS, Maria Helena Falcão. A escrita intensiva de Clarice Lispector. *Anais do Seminário Internacional Clarice em Cena 30 Anos Depois*, Brasília, 2007a.

_____. A escrita nômade de Clarice Lispector. *Alegrear*, n. 4, 2007b. Disponível em: <http://www.alegrar.com.br/04/textos_A_04/03_escrita.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016.

_____. Literatura para quê? In: MORAIS, M.; KASTRUP, V. (Orgs.). *Exercícios de Ver e não Ver – Arte e Pesquisa com Pessoas com Deficiência Visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 212-223.





NEOLOGISMOS NA REVISTA *GLAMOUR*: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA

Pauler Castorino Oliveira Barbosa¹
Vanessa Regina Duarte Xavier²

Introdução

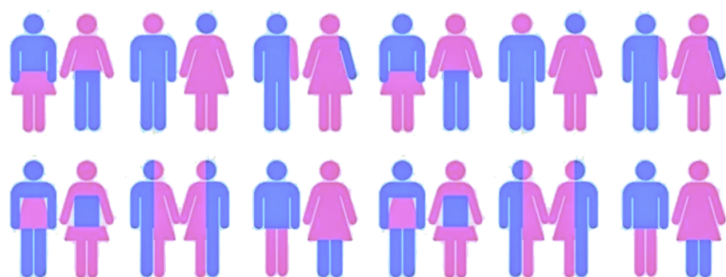
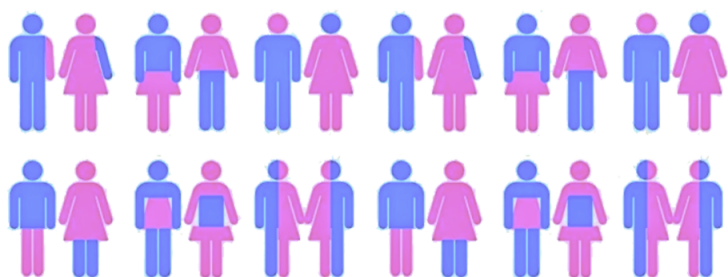
O sistema lexical da Língua Portuguesa compreende denominações estabelecidas pelo meio social. Dessa forma, o léxico sofre influências da sociedade e cultura em que está inserido. Sendo assim, somente o que é relevante para os falantes é empregado no seu falar cotidiano. Neste sentido, nesse artigo, pretendemos quantificar as criações lexicais presentes em um veículo da escrita cotidiana, especialmente na Revista *Glamour*, além de analisar a influência que a sociedade e a cultura têm sobre o léxico da Língua Portuguesa. Acreditamos, pois, que essa influência será mostrada através da revista que foi escolhida como *corpus* devido ao grande influxo dito anteriormente.

Como base para quantificar as criações neológicas na Revista *Glamour*, coletamos os neologismos de três (3) edições, sendo elas as publicações de novembro de 2012, 2013 e 2014. As tiragens trazem grandes renovações lexicais por tratarem do mundo da moda, passarelas, entre outros assuntos que normalmente têm influências de outras culturas.

Assim, temos como principal objetivo mostrar a influência sociocultural que o léxico da Língua Portuguesa sofre, refletindo-se em inovações lexicais. Entretanto, temos outros objetivos para discussão ao longo do artigo, sendo eles: a) investigar a língua da qual o léxico português recebe maior influxo; b) identificar uma ampliação ou retração das criações neológicas ao longo dos exemplares analisados.

1 Mestrando em Estudos da Linguagem pela UFG/RC. E-mail: pauler2009@hotmail.com

2 Professora Doutora Adjunta da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, UFG/RC. E-mail: vrdxavier@gmail.com





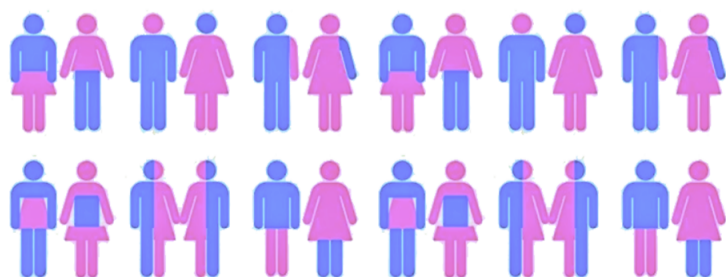
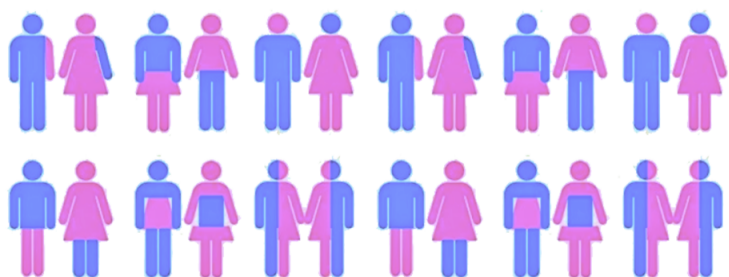
Como referencial teórico, nos baseamos em obras como *Neologismo: criação lexical*, de Ieda Maria Alves (2007), que conceitua e exemplifica os principais tipos de criações lexicais da língua portuguesa; *Empréstimos lingüísticos na língua portuguesa*, de Nelly Carvalho (2009), que debate sobre a constante renovação lexical presente em nosso sistema lingüístico; além do *Dicionário UNESP do Português Contemporâneo*, organizado por Francisco da Silva Borba (2004), que serviu como base na classificação dos neologismos; assim como artigos e manuais de Morfologia.

Dessa forma, com o presente trabalho, pretendemos contribuir com os estudos morfológicos da Língua Portuguesa, mostrando a constante influência social sobre o léxico. Além disso, almejamos ampliar os estudos lexicais no interior de Goiás, que está mostrando-se promissor nos últimos anos.

O que é neologismo?

O sistema lexical da língua vive em constante renovação, seja através de palavras que caem em desuso, como os arcaísmos, ou por meio dos neologismos. Portanto, devemos conceituar este último, para que possamos fazer uma discussão aprofundada de nosso *corpus*. Neologismo é uma criação lexical, ou seja, a formação de um novo vocábulo no léxico da língua. Essa inovação pode ser feita através de um termo inédito no idioma, ou na renovação de sentido de uma palavra já existente na língua, assim como mostra a afirmação a seguir: “O neologismo pode ser formado por mecanismos oriundos da própria língua, os processos autóctones, ou por itens léxicos provenientes de outros sistemas lingüísticos. Na língua portuguesa, os dois recursos têm sido amplamente empregados, diacrônica e sincronicamente” (ALVES, 2007, p. 5).

As principais criações neológicas da Língua Portuguesa são subdivididas em quatro (4) tipos, sendo eles: neologismos fonológicos, sintáticos,





semânticos e empréstimos; e cada tipo tem suas particularidades e, por sua vez, pode se dividir em três (3) ou mais formações. Desse modo, falaremos brevemente dos tipos de neologismos presentes em nosso sistema linguístico.

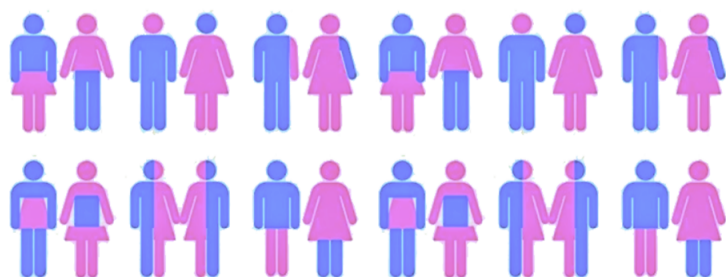
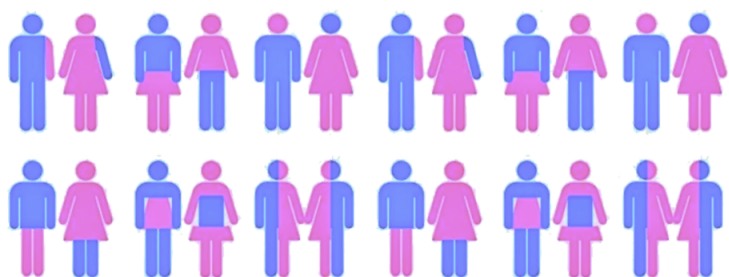
Neologismos e suas tipologias

Como dito anteriormente, as principais criações lexicais da Língua Portuguesa são classificadas em quatro (4) tipos distintos. Dessa maneira, será necessário classificarmos os tipos de neologismos presentes em nossa comunidade linguística, para assim demonstrarmos no *corpus* analisado as formações neológicas mais frequentes e estabelecidas pelo meio social.

O primeiro tipo de criação lexical constitui a formação de um vocábulo inédito em nosso léxico, ou seja, sem nenhuma base de nossa língua. Este processo é denominado *neologismo fonológico*, porém não é muito comum em todas as comunidades linguísticas. Entretanto, esse recurso pode ser utilizado como forma de inovação lexical, como o vocábulo *tchurma* (Turma).

Em segundo lugar, temos os *neologismos sintáticos* que, de acordo com Alves (2007, p. 11), permitem a combinação de bases lexicais presentes na Língua Portuguesa. Este processo de formação se divide em duas (2) categorias, sendo elas: *derivação* e *composição*. Segundo Basílio (2007, p. 30), a derivação é a adição de um prefixo ou sufixo a uma base lexical, tendo como exemplos: *prejulgar* (pre + julgar = derivação prefixal) e *artista* (arte + -ista = derivação sufixal). A composição é a junção de uma base à outra, como na palavra *top-musa* (top + musa).

Existem outros processos de criações neológicas que podem ser conceituados na tipologia dos sintáticos, sendo eles: *abreviação*, *cruzamento* e *hibridismo*. A abreviação é a redução de um vocábulo a apenas uma parte dele, como *app* (aplicativo). O cruzamento, segundo Andrade (2016, p. 33), acontece quando duas palavras se juntam, por exemplo, o termo *glamourômetro* (glamour + termômetro), havendo uma perda significativa de material fônico





de uma delas ou de ambas. Por fim, o hibridismo ocorre quando há a fusão de elementos de duas línguas, criando assim um novo termo, como *it-corpo* (it – inglês + corpo – português).

O terceiro tipo de criação neológica na Língua Portuguesa, anteriormente mencionado, permite a mudança de sentido de um vocábulo já existente no sistema lexical; essa tipologia é chamada de *neologismo semântico*. Por exemplo, podemos citar o vernáculo *cachopa*, que o *Dicionário UNESP do Português Contemporâneo*, organizado por Borba (2004, p. 214), define como: “Sf. (Lus)³ moça; rapariga”. Porém, em uma linguagem não-padrão, a palavra é utilizada para se referir ao cabelo, como na frase a seguir: “Não vai pentear essa cachopa?”.

Enfim, temos o quarto tipo de neologismos, que é o *neologismo por empréstimos*, sendo essa a tipologia mais encontrada em nosso *corpus*. Este processo se divide em duas (2) criações, sendo elas: *empréstimo* e *estrangeirismo*. A primeira, dos empréstimos, caracteriza-se pelos vernáculos de outra língua que são dicionarizados, como *Retrô*⁴, que tem origem francesa, mas já está dicionarizado em nosso sistema lexical. Os estrangeirismos diferenciam-se devido ao vocábulo não estar presente em nossos dicionários, sendo exemplo *antifrizz*, que não faz parte do nosso léxico.

Assim, definimos os principais tipos de criações lexicais presentes na Língua Portuguesa, conforme Alves (2007). Dessa maneira, apresentaremos nosso *corpus* de investigação, para depois darmos início à análise proposta.

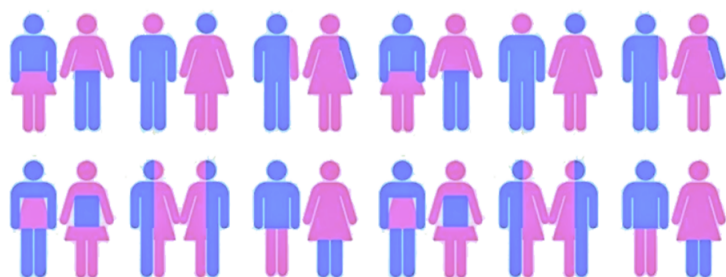
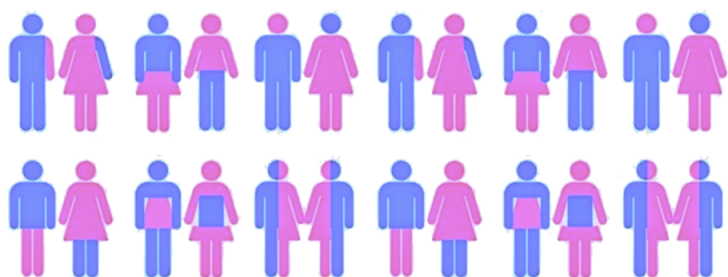
Revista *Glamour* como objeto de análise, por quê?

Publicada mensalmente no Brasil, a Revista *Glamour*, que foi lançada no país em abril de 2012, traz em sua temática o mundo da moda e das passarelas,

3 Sf.: Abreviação de Substantivo Feminino.

Lus.: Abreviação de Lusitanismo.

4 No *Dicionário UNESP do Português Contemporâneo*, organizado por Borba (2004, p. 1219), define-se a palavra como: “(Fr) Adj (Coloq) que assinala um retorno ao passado [...]”.





além de artigos⁵ sobre estilo de vida, entrevistas, entre outros assuntos. A mesma recebe tiragens mensais em outros países, como Alemanha, Reino Unido, Estados Unidos.

A escolha dessa revista como *corpus* deu-se devido à grande quantidade de criações lexicais presentes nas tiragens mensais, ou seja, notamos que essas publicações eram riquíssimas em conteúdo lexical. Dessa forma, a revista tornou-se um objeto de suma importância para a investigação.

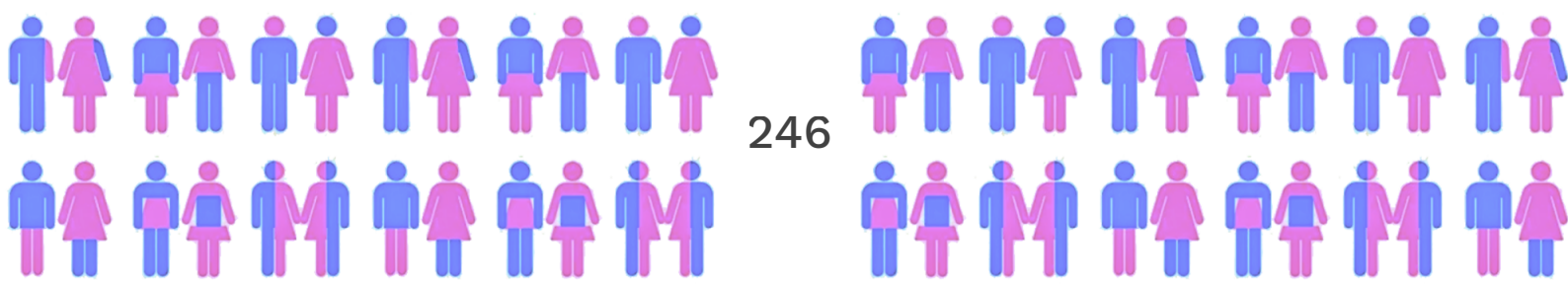
Metodologia

O método adotado para essa investigação desenvolveu-se em quatro (4) etapas distintas. A primeira teve um enfoque teórico, que se baseou na pesquisa em obras morfológicas, para que pudéssemos coletar os dados e discutir os resultados obtidos, pois teríamos uma base conceituada sobre os neologismos e suas tipologias.

A segunda etapa constituiu-se na leitura e coleta de dados nas edições analisadas, sendo elas as de novembro de 2012, 2013 e 2014. Assim, partimos para o terceiro passo, que foi a pesquisa no *Dicionário UNESP do Português Contemporâneo* (2004), para confirmar se os vocábulos retirados da revista eram inovações lexicais ou não. Dessa maneira, compartilhamos da concepção de Alves (2007, p. 85) de que os dicionários “simbolizam o parâmetro, o meio pelo qual decidimos se um item léxico pertence ou não ao acervo lexical de uma língua”.

Resta a quarta e última etapa, que é a análise quantitativa de todos os neologismos retirados do nosso *corpus*, contribuindo, assim, para uma discussão sobre a influência da sociedade sobre o léxico, como visto ao longo do artigo.

5 O termo “artigos” refere-se às seções da revista.



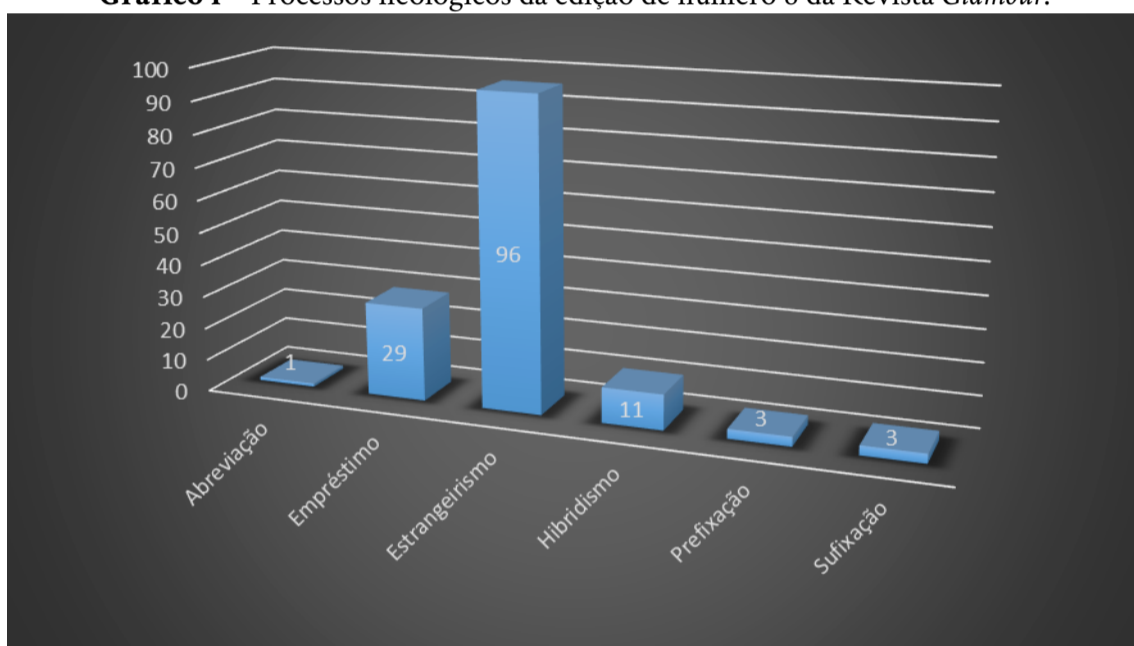


Análise quantitativa e qualitativa dos neologismos na Revista *Glamour*

A análise que será desenvolvida nesta seção engloba todos os neologismos coletados nas edições investigadas da Revista *Glamour*. Sendo assim, apresentaremos os resultados obtidos em cada edição de nosso *corpus*, para que no final possamos mostrar os dados gerais.

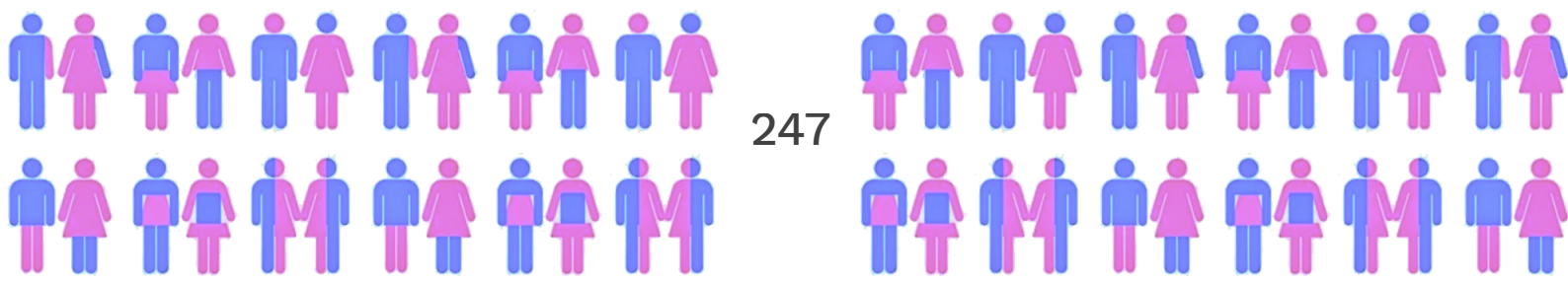
Dessa forma, iniciaremos com a revista publicada em novembro de 2012, que contém cento e quarenta e três (143) processos neológicos, os quais estarão separados conforme as tipologias anteriormente apresentadas, como observamos no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Processos neológicos da edição de número 8 da Revista *Glamour*.



Fonte: elaborado pelos autores.

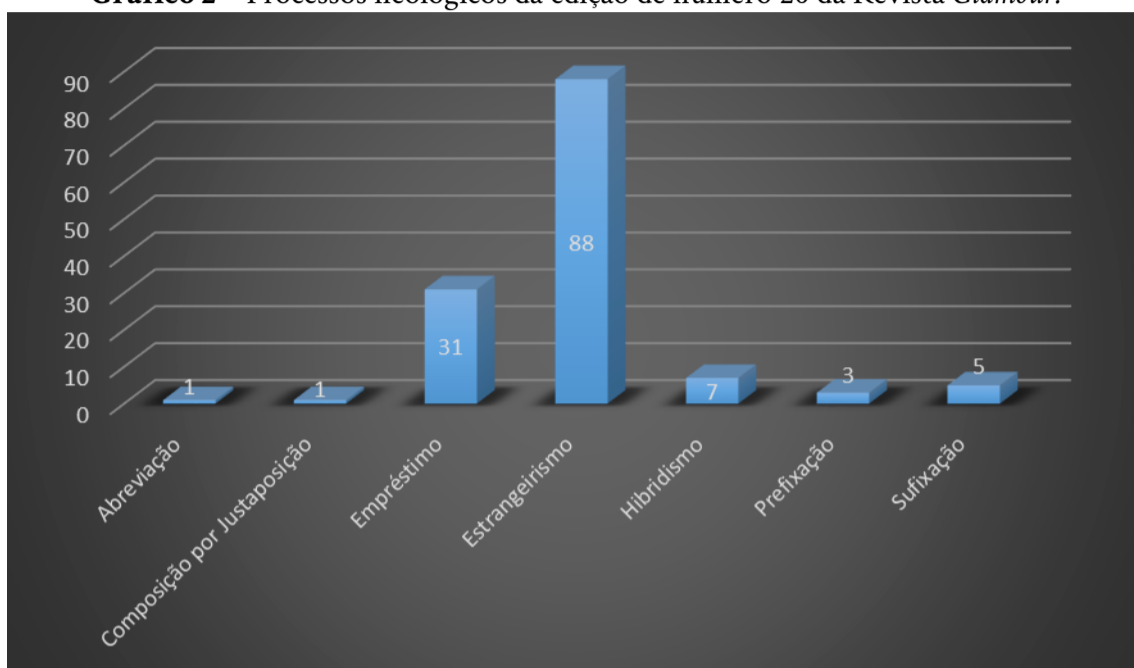
Notamos que, entre as criações lexicais presentes na edição de novembro de 2012 da Revista *Glamour*, os estrangeirismos aparecem com mais frequência, totalizando noventa e seis (96) ocorrências, seguidos dos empréstimos, com vinte e nove (29), dos hibridismos, com onze (11), da prefixação e sufixação, com três (3) ocorrências cada e, por fim, da abreviação, com apenas um (1) caso.





Assim, partiremos para a exposição dos dados coletados na edição de novembro de 2013, que contabilizou cento e trinta e seis (136) processos neológicos, que serão demonstrados no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Processos neológicos da edição de número 20 da Revista *Glamour*.



Fonte: elaborado pelos autores.

Observamos que, na análise deste exemplar, obtivemos um número maior de tipos de processos de formação das inovações lexicais, com o acréscimo da composição por justaposição, que teve uma (1) ocorrência, igualando-se com o processo de abreviação, que teve o mesmo total. Novamente, os estrangeirismos destacaram-se com maior quantidade de ocorrências, totalizando oitenta e oito (88) ocorrências, seguidos dos empréstimos, que tiveram trinta e uma (31) ocorrências. Os outros processos tiveram números inferiores comparados à tipologia dos neologismos por empréstimos, pois o hibridismo teve sete (7) ocorrências, enquanto a sufixação teve cinco (5) e a prefixação três (3). Notamos que nessa edição teve uma pequena queda de criações neológicas, comparada com a tiragem anteriormente analisada.

Por fim, temos a edição de novembro de 2014, que divergiu das anteriores por conter mais processos neológicos, totalizando duzentos e sessenta e cinco (265) neologismos, como observamos no gráfico:

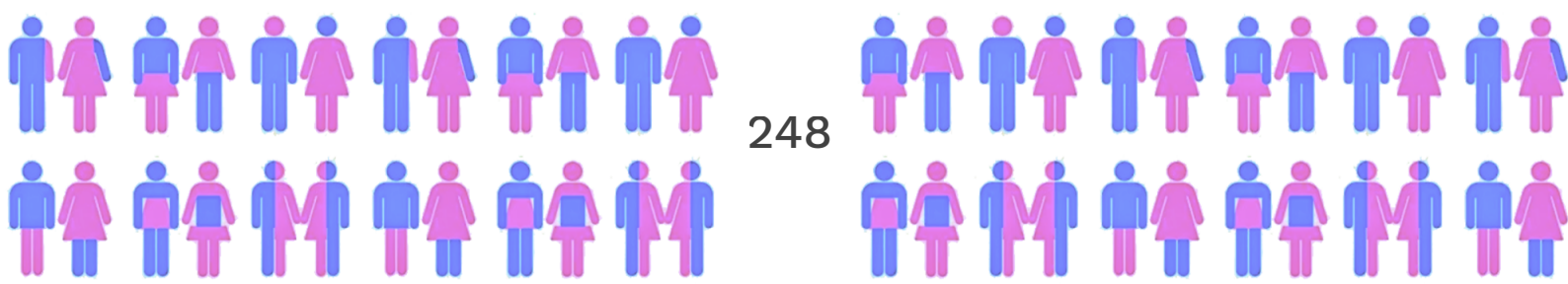
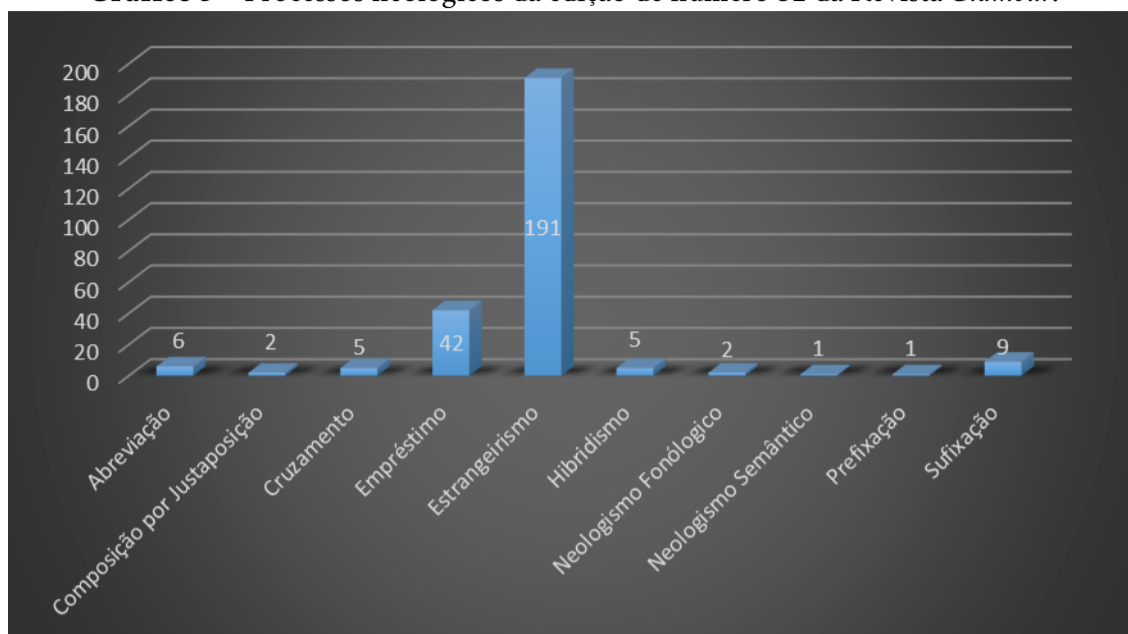




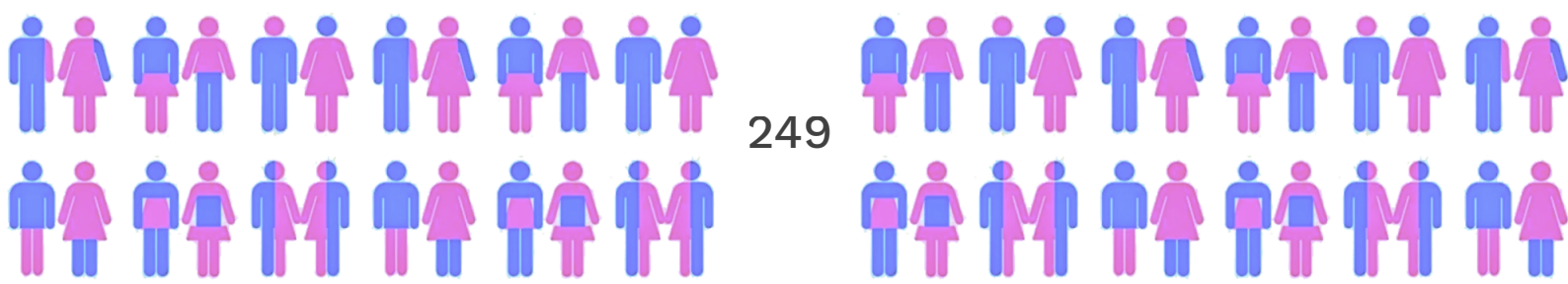
Gráfico 3 – Processos neológicos da edição de número 32 da Revista *Glamour*.



Fonte: elaborado pelos autores.

Observamos que, nesta edição da Revista *Glamour*, ocorreu um maior número de ocorrências de criações lexicais, principalmente os estrangeirismos, que tiveram cento e noventa e uma (191) ocorrências, seguidos dos empréstimos, que apareceram quarenta e duas (42) vezes ao longo dessa tiragem. Por outro lado, outros processos tiveram números inferiores, como nas publicações anteriormente analisadas, a exemplo da sufixação, que apareceu nove (9) vezes, seguida da abreviação, que teve seis (6) ocorrências. O hibridismo e o cruzamento tiveram números iguais de ocorrências, sendo cinco (5) para cada. O mesmo ocorreu nos neologismos fonológicos e na composição por justaposição, que tiveram duas (2) ocorrências, e no neologismo semântico e na prefixação, que tiveram uma (1) ocorrência cada. Assim, notamos nessa tiragem analisada a presença de outros processos de formação de palavras, sendo eles os neologismos fonológicos e os semânticos.

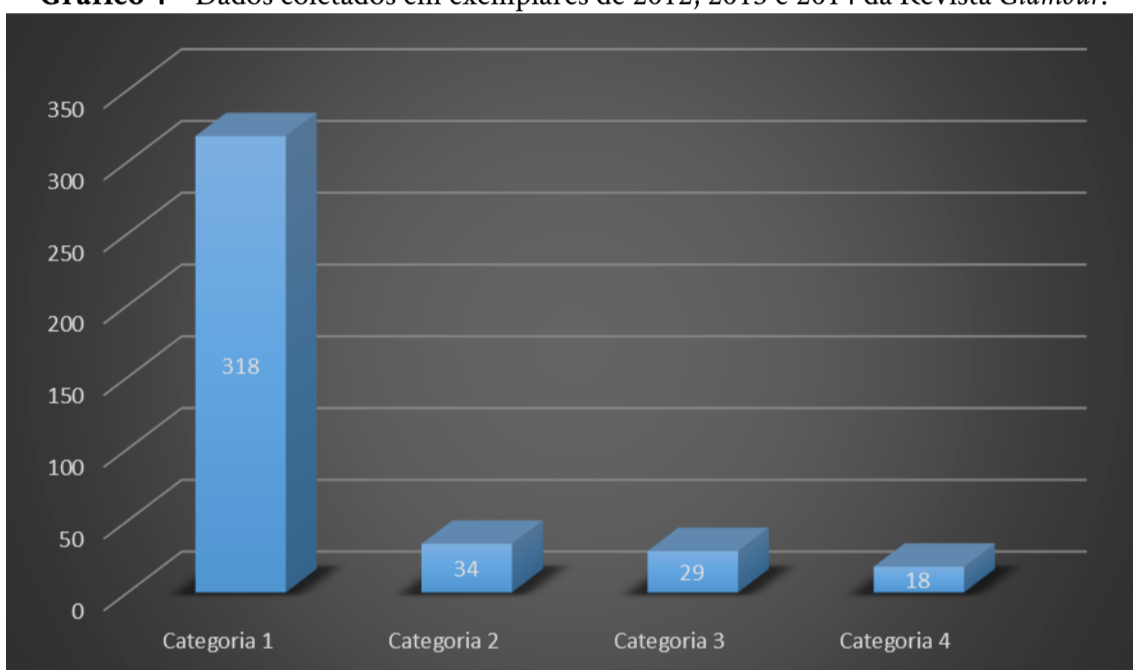
Dessa maneira, após levantarmos os dados individuais de cada tiragem investigada do nosso *corpus*, tivemos a necessidade de juntar em um único gráfico todas as criações lexicais encontradas, para que pudéssemos discutir se essas renovações no léxico da Língua Portuguesa eram incorporadas ou não ao acervo lexical da língua.





Então, no cruzamento dos dados coletados, obtivemos a quantidade de trezentos e noventa e nove (399) neologismos. Dessa maneira, consideramos os vocábulos que se repetiram ao longo das três (3) edições analisadas uma única vez, como, por exemplo, *Selfie*, que apareceu em todas as tiragens da revista e foi contabilizado uma única vez. Desse modo, achamos irrelevante contabilizar o mesmo vocábulo três (3) vezes ou duas (2), como em outros casos. Sendo assim, será exposto o gráfico quantitativo total dos neologismos presentes nos três (3) exemplares da Revista *Glamour*:

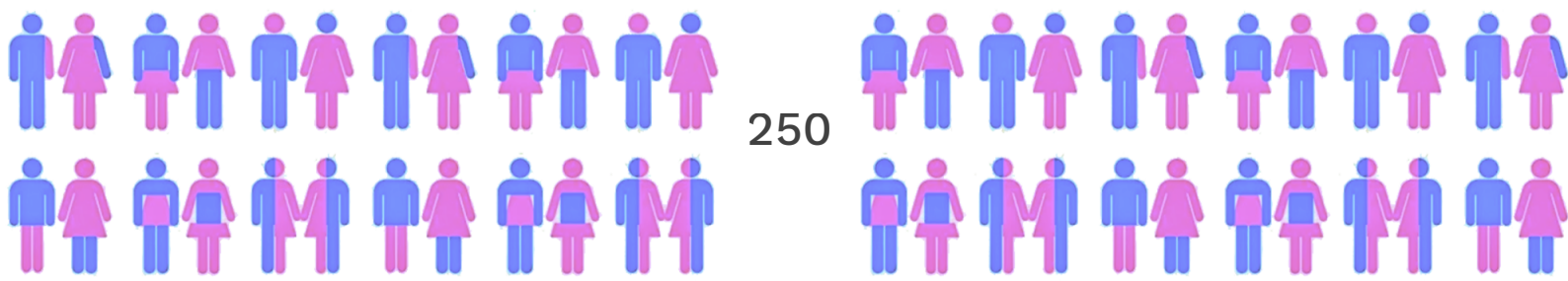
Gráfico 4 – Dados coletados em exemplares de 2012, 2013 e 2014 da Revista *Glamour*.



Fonte: elaborado pelos autores.

O gráfico foi dividido em quatro (4) categorias devido às diferentes ocorrências notadas na junção dos dados. Sendo assim, cada esfera representa uma incidência divergente da outra, porém algumas se aproximam entre si. Neste caso, iremos expor cada categoria conforme sua manifestação.

A categoria um (1) refere-se aos vocábulos que apareceram uma única vez nas edições analisadas, como, por exemplo, *ranking*, que teve um breve aparecimento na edição de número trinta e dois (32) da Revista *Glamour*. A categoria dois (2) compõe-se dos vocábulos que estiveram presentes em edições seguidas, como o empréstimo *online*, que esteve nas tiragens de 2013



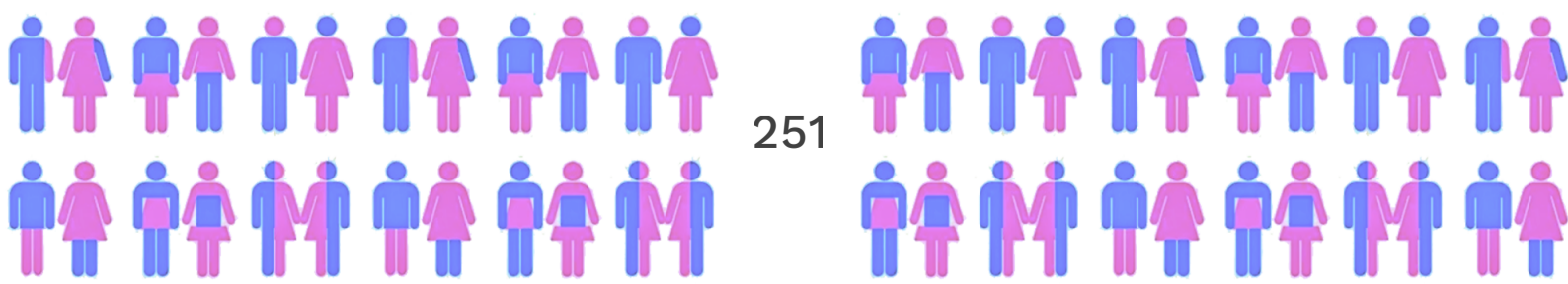


e 2014. A categoria três (3) refere-se às palavras que estiveram frequentes nas três (3) edições investigadas, tendo como exemplo *it-girls*, presente em todas as tiragens analisadas. Por fim, a categoria quatro (4) é das lexias que apareceram em 2012 e retornaram em 2014, ou seja, não houve casos em 2013, por exemplo, o termo *ladylike*.

Após elencar e exemplificar cada categoria, devemos fazer uma discussão do motivo de cada ocorrência, ou seja, vamos tentar chegar a uma conclusão plausível para cada esfera exposta através do gráfico. Mas antes é necessário ressaltar que nosso *corpus* tem como foco o mundo da moda, neste caso, iremos respeitar a sociedade a qual a revista pertence e traremos posicionamentos conforme o universo de nosso *corpus*.

A primeira categoria sem dúvidas é a mais curiosa, pois trezentos e dezoito (318) neologismos apareceram uma única vez ao longo das edições analisadas, neste caso, o vocábulo aparece em apenas uma tiragem e não aparece novamente. Assim, partilhamos da ideia de Martins (2004, p. 20) de que “Certas tendências de moda vão e voltam [...]”; em outras palavras, elas caem em desuso e voltam ao uso conforme a necessidade social. O mesmo pode se aplicar nesta categoria, pois o vocábulo pode estar passando por uma fase de desuso, mas quem disse que ele não pode retornar em um futuro não distante? A segunda categoria e a quarta conversam entre si, pois ambas contêm palavras que em algum momento deixam de aparecer, sendo que, no caso da categoria quatro (4), que aparece em 2012, na edição de 2013, fica ausente e retorna ao uso em 2014. Na terceira categoria, podemos também compartilhar da ideia de Martins (2004), mas neste caso específico os itens lexicais constituem tendências, ou seja, ainda não caíram em desuso.

Como notamos, o léxico é como a moda, quando um vocábulo está em tendência ele é utilizado frequentemente, mas quando cai em desuso entre os falantes é deixado de ser falado. Sendo assim, compactuamos com a seguinte afirmação:





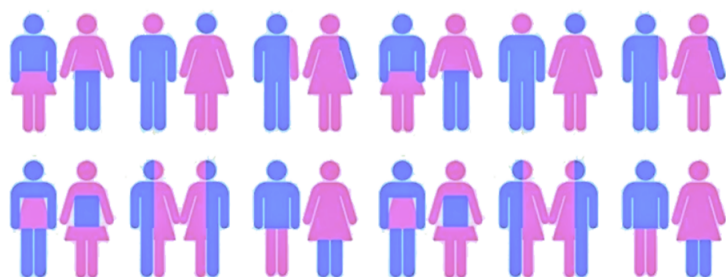
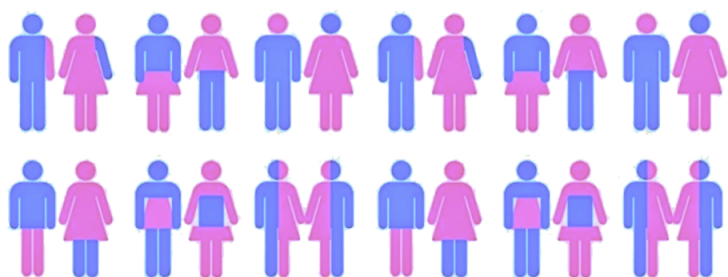
As mudanças sociais e culturais acarretam alterações nos usos vocabulares; daí resulta que unidades ou setores completos do Léxico podem ser marginalizados, entrar em desuso e vir a desaparecer. Inversamente, porém, podem ser ressuscitados termos que voltam à circulação, geralmente com novas conotações. Enfim, novos vocábulos, ou novas significações de vocábulos já existentes, surgem para enriquecer o léxico (BIDERMAN, 2001, p. 179).

Dessa maneira, expusemos os dados coletados e fizemos uma discussão sobre as diferentes manifestações encontradas em nosso *corpus*; assim, temos a obrigação de discutir como se dá a influência da sociedade sobre o léxico, além de demonstrar de qual língua recebemos intervenções e uma possível ampliação ou retração das criações lexicais em nossa língua.

Neste momento, discutiremos nossos objetivos que foram citados anteriormente e, por meio deles, buscaremos respostas sobre a influência léxico-social, como também indicaremos de qual língua importamos mais denominações e, por fim, discutiremos uma ampliação ou retração das importações lexicais de outros sistemas linguísticos em nossa língua.

Ao longo deste artigo, citamos constantemente que queríamos mostrar a influência da sociedade sobre o sistema linguístico, no nosso caso, o léxico da Língua Portuguesa. Assim, observamos através de nosso *corpus* que o léxico é renovado conforme a necessidade social dos indivíduos. Esta renovação existe desde décadas atrás e alguns teóricos até as questionaram e chegaram a uma conclusão, como Carvalho (2009) assevera, de que moda, esportes, música e arte como um todo acabam trazendo para a sociedade essas importações.

Nesse sentido de importação, acreditamos que uma sociedade de prestígio econômico e cultural acaba por influenciar as renovações lexicais; no caso da Revista *Glamour*, sua influência é de grande parte da língua usada pelos países norte-americanos, o inglês. Sendo alvo de discussões por outros teóricos, essas importações já foram debatidas por estudiosos, como notamos na assertiva exposta a seguir: “Os empréstimos [...] são resultantes do poder econômico de uma nação, que, em função desse poder, consegue um grande





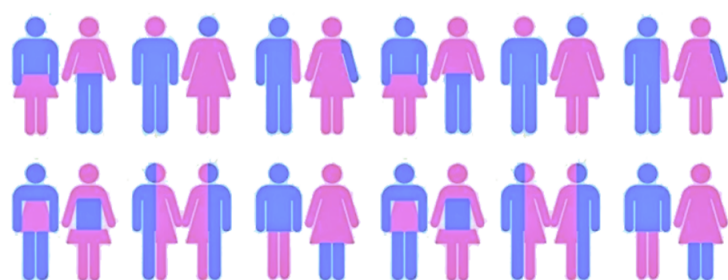
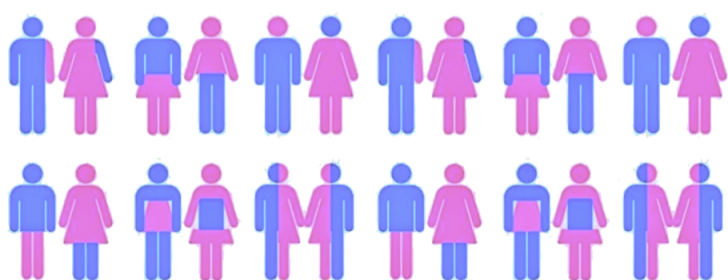
desenvolvimento científico e tecnológico, divulgando assim sua língua. É o caso do inglês americano, contemporaneamente” (ALVES; BEZERRA, 2009, p. 8).

Vale ressaltar que o léxico da Língua Portuguesa recebe influências de outros sistemas linguísticos também. Durante a coleta de dados na revista, encontramos vocábulos provenientes da França que contabilizados tiveram um total de vinte e quatro (24) ocorrências. Dessa maneira, a fala de Carvalho (2009, p. 68) de que “a Inglaterra foi a primeira nação poderosa a conceder empréstimos ao Brasil” ressalta que também importamos vocábulos de outros sistemas, que não seja apenas do inglês norte-americano.

Dessa forma, nossa sociedade busca criações lexicais de outros sistemas linguísticos, com o intuito de renovar o léxico de alguma forma estilística, ou não, mas também por uma necessidade prática, como revela a afirmação a seguir: “A adoção do termo estrangeiro pode ser um fato de cultura e gosto, mas é sempre gerada por uma necessidade prática. [...]. As palavras estrangeiras são o testemunho de uma lacuna lexical [...]. Mas pode ser apenas uma questão de busca de modernidade” (CARVALHO, 2009, p. 80).

Assim, adotamos vocábulos de outros sistemas ou criamos palavras devido a uma lacuna lexical em nossa língua; em outras palavras, os neologismos são criados por uma necessidade prática. Mas, muitas das vezes, utilizamos esses recursos linguísticos como forma de estilo, ou porque acreditamos no enriquecimento da estrutura de um texto, já que um termo criado ou adotado mostra um efeito de sentido diferente na leitura da obra.

Nesse sentido de enriquecimento linguístico, concordamos com a afirmação de Carvalho (2009) sobre a ampliação lexical, a saber: “A ampliação do léxico [...] é resultado não propriamente de uma inovação, mas de uma adoção que é adequação da língua como saber linguístico à sua própria superação e tem, como um determinante, fins culturais, estéticos e funcionais” (CARVALHO, 2009, p. 34).





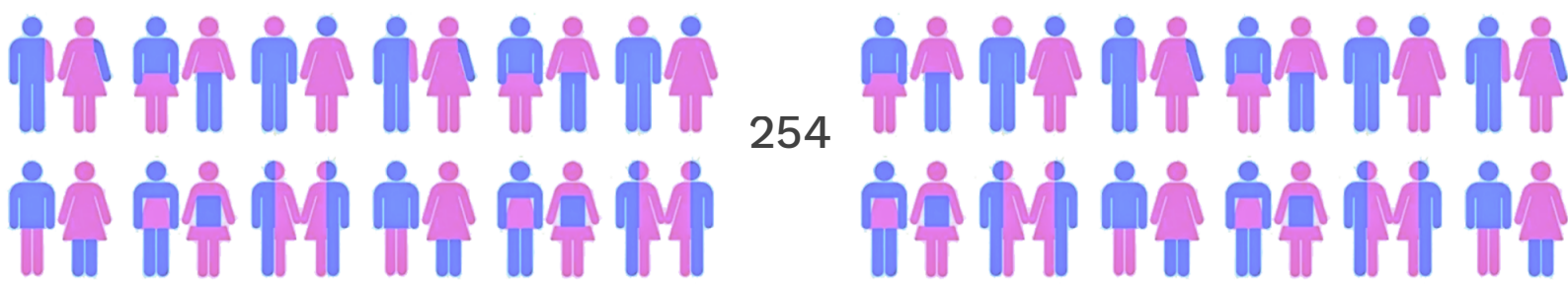
Porém, devemos nos policiar em alguns momentos para que não adotemos termos estrangeiros em detrimento dos já existentes em nosso sistema lexical, pois quando fazemos isso parece-nos que estamos desvalorizando nosso léxico. Em outras palavras, qual o motivo de adotar o termo *fashion*, sabendo que nossa língua tem um vocábulo que representa o mesmo sentido, que é a palavra *moda*? Neste caso, partilhamos da mesma conclusão apresentada a seguir: “Ora, podemos importar e absorver o que for bom e útil, ou que simplesmente estiver em voga aí pelo mundo, mas nada deve necessariamente nos impedir de o vestirmos com os tecidos produzidos aqui” (XATARA, 2001, p. 153).

Considerações finais

Após as discussões apresentadas ao longo desta investigação, concluímos nossa suposição de que a sociedade influencia o léxico a qual pertence. Essa renovação se dá principalmente pela tipologia dos neologismos por empréstimos, apresentados durante o trabalho.

Obtivemos também a resposta de qual língua importávamos mais vocábulos, sendo o sistema lexical inglês. Nesse sentido, apresentamos os principais motivos pelos quais nos vestíamos de outros léxicos, além de provar que a sociedade importa lexemas por necessidade prática, ou seja, devido a uma lacuna lexical na Língua Portuguesa, mas também como forma de instrumento linguístico.

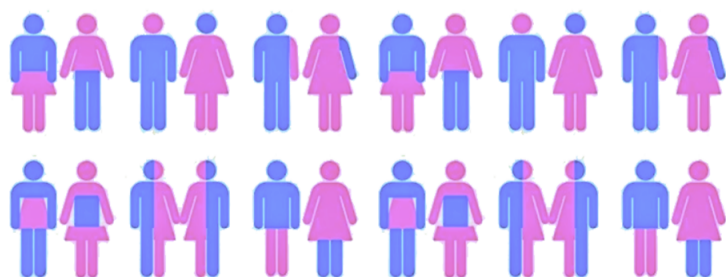
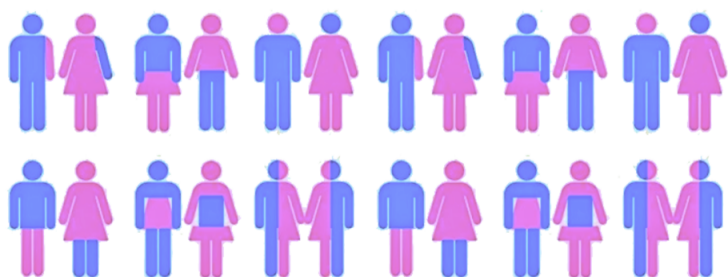
Dessa forma, nossa investigação propôs uma reflexão sobre os índices elevados de criações lexicais, principalmente nos neologismos por empréstimos que, como apresentados nos gráficos anteriores, mostraram-se abundantes em nosso *corpus*. Assim, devemos nos monitorar nessas importações, para que não desvalorizemos nosso sistema lexical, mas nada nos impede de importarmos termos de outras línguas, para um simples *style* diferente em nossa escrita ou fala, desde que seja feita de forma compreensiva.





Referências

- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007. (Série Princípios).
- _____; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Apresentação – Percorrendo o caminho das palavras. In: CARVALHO, Nelly. *Empréstimos linguísticos na língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção linguagem & linguística). p. 7-10.
- ANDRADE, Katia Emmerick. Cruzamento Vocabular. In: GONÇALVES, Carlos Alexandre. (Org.). *Processos “marginais” de formação de palavras*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 33-56.
- BASÍLIO, Margarida. *Teoria Lexical*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007. (Série Princípios).
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria lingüística: teoria lexical e lingüística computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BORBA, Francisco da Silva (Org.). *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 2004.
- CARVALHO, Nelly. *Empréstimos linguísticos na língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção linguagem & linguística).
- GLAMOUR. São Paulo: Globo Condé Nast, v. 8, nov. 2012. Mensal.
- _____. São Paulo: Globo Condé Nast, v. 20, nov. 2013. Mensal.
- _____. São Paulo: Globo Condé Nast, v. 32, nov. 2014. Mensal.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Morfologia: estudos lexicais em perspectiva sincrônica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007. (Português na prática).
- MARTINS, Marcelo. Prefácio – Considerações sobre os estudos de moda: tendências e perspectivas. In: CASTILHO, Kathia. *Moda e linguagem*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2004. (Coleção moda e comunicação). p. 17-30.
- XATARA, Claudia Maria. Estrangeirismos sem fronteiras. *Alfa*, São Paulo, v. 45, p. 149- 154, 2001.





DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO ESPAÇO ACADÊMICO: A LIBRAS COMO MECANISMO DE ACESSIBILIDADE PARA OS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Rosângela Lopes Borges¹

Introdução

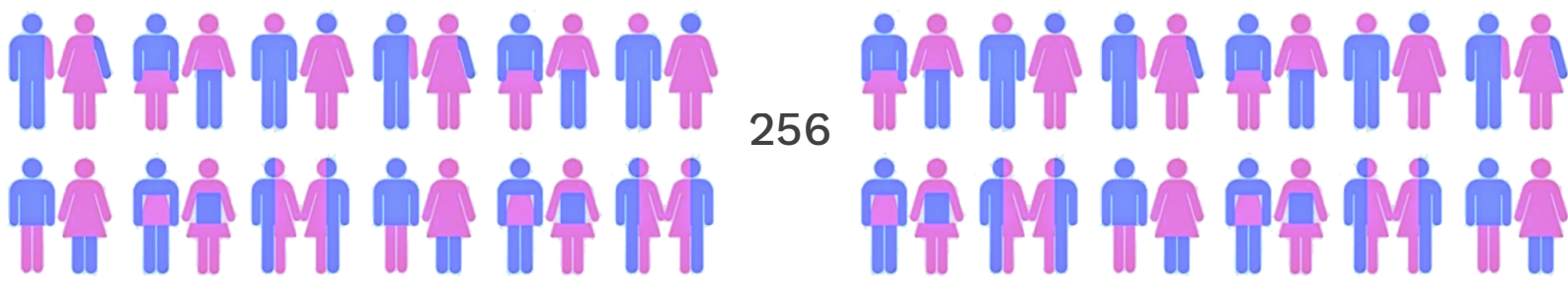
Muito se fala em inclusão escolar, porém nota-se uma carência na inclusão dos adolescentes e adultos ao ingressarem na graduação. Estudiosos como Silva e Frota (2011) alertam para a necessidade de aprofundamento de pesquisas acerca das Políticas de Inclusão para o Ensino Superior. Segundo os autores, é uma área considerada um “campo minado” por apresentar interpretações divergentes.

O presente trabalho justifica-se pela importância que o tema “Inclusão no Ensino Superior” assume para a Educação de maneira geral. Entende-se, portanto, que seja de relevância social, educacional, política e cultural averiguar como ocorre a acessibilidade desses discentes, em especial dos Surdos, nas Instituições de Ensino Superior – IES.

A metodologia utilizada para realização deste trabalho foi primeiramente uma pesquisa bibliográfica sobre a temática. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 158), “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Posteriormente, aplicou-se uma entrevista com os alunos Surdos, uma ao ingressarem na IES e outra no final do curso.

Objetivou-se com essa pesquisa conhecer melhor sobre a inclusão dos Surdos no Ensino Superior; notar como esse discente se percebe enquanto sujeito e aluno da graduação; listar as expectativas desses alunos ao ingressarem na IES e fazer um paralelo posterior com sua saída na conclusão

¹ Mestra em Educação Profissional e Tecnológicas. Docente do Ensino Superior na Faculdade de Caldas Novas – UNICALDAS e na Faculdades Integradas da América do Sul – INTEGRA.





do curso; avaliar a acessibilidade oferecida na Faculdade privada a esse público e averiguar a importância da Língua Brasileira de Sinais – Libras como mecanismo de acessibilidade no espaço acadêmico inclusivo.

Para isso, organizou-se o texto da seguinte maneira: primeiramente discute-se sobre a inclusão no Ensino Superior e os documentos que a delimitam. Depois abre-se um debate sobre a diversidade linguística e o preconceito linguístico no espaço acadêmico. Posteriormente pondera-se sobre a Libras como mecanismo de acessibilidade, já que é considerada a primeira língua para os Surdos. Após essas abordagens teóricas faz-se a análise dos dados recolhidos na pesquisa e em seguida a conclusão e as referências.

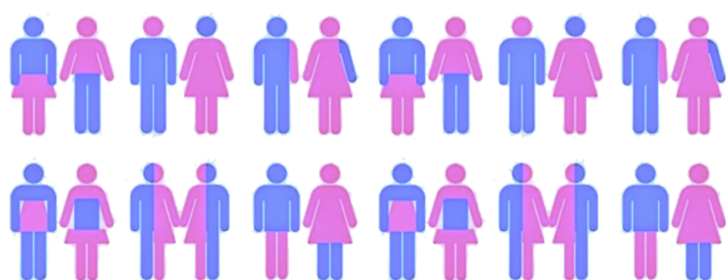
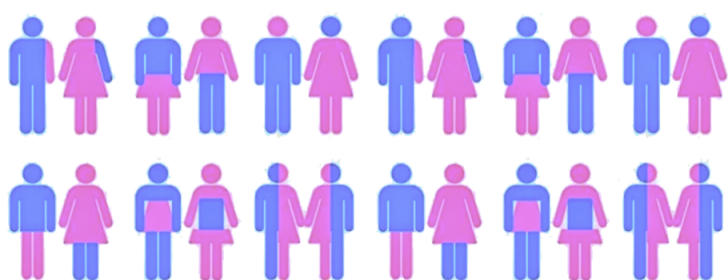
Inclusão no ensino superior

Vale ressaltar aqui a distinção entre integração e inclusão. Para isso, utiliza-se o conceito de Mantoan (2003, p. 16), no qual ela os diferencia como “O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”.

O Ministério da Educação e Cultura – MEC estabeleceu, no dia 8 de maio de 1996, o Aviso Curricular nº 277; este foi o primeiro documento direcionado à inclusão no Ensino Superior. A notificação trazia orientações aos reitores das IES quanto às adaptações nos processos seletivos, pedagógicas e físicas. Tal documento não demonstrava de maneira clara o modo como deveria ocorrer o processo de inclusão no Ensino Superior.

Sobre o ingresso dos jovens Surdos nas universidades Valentini et al. (2010, p. 152) elucidada que

O contexto universitário é desafiador para todos os jovens. Problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Para conseguir assimilar as novas informações e





os novos conhecimentos, eles precisam contornar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos.

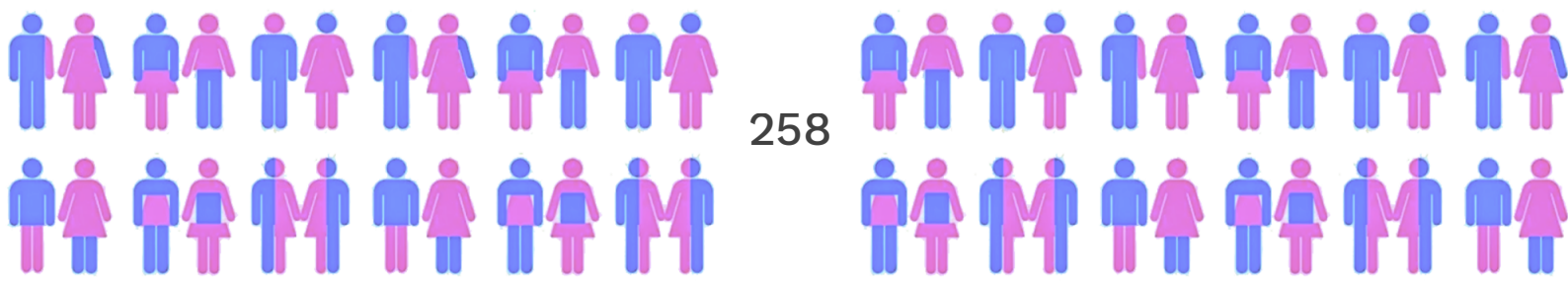
O Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como “uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1999, Art. 24). Da mesma forma que o anterior, é um texto superficial.

Surge, então, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 determinando que todos os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, cabendo às instituições organizarem o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, Art. 2)². As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram difundidas em 2002, lançam que as IES devem oferecer uma formação docente com um currículo voltado para a diversidade e as especificidades dos alunos com necessidades educativas especiais (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, Lira (2014) ressalta que algumas atividades ou recursos próprios do Atendimento Educacional Especializado – AEE (atendimento oferecido em contra turno, onde se trabalha as especificidades dos alunos, fora da sala de aula) devem ser utilizados, dentro das salas de aula comuns, como, por exemplo, serviços de tradução e interpretação em Libras e disponibilização de ajudas técnicas e tecnologia assistiva. A Universidade, no desempenho de suas funções, também tem a incumbência de “incentivar a responsabilidade de cada pessoa com os demais e, para além da formação técnica, [...] tenha ele deficiência ou não, incentivar a participação [...] de projetos para o coletivo acadêmico” (LIRA, 2014, p. 8).

A Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos Surdos, através da Lei nº 10.436/02. Tal documento orienta o uso e

² Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.





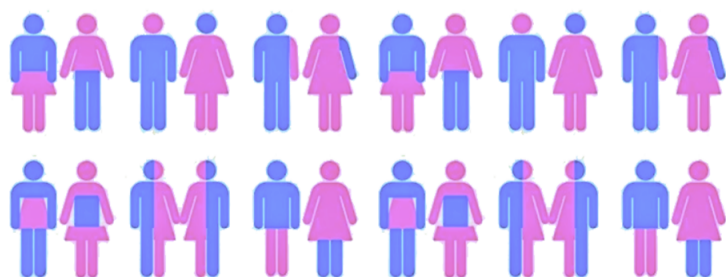
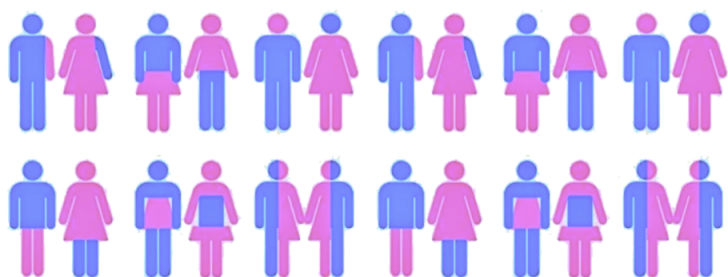
difusão da língua inserindo-a como disciplina em cursos de licenciatura e Fonoaudiologia. No mesmo ano, a Portaria nº 2.678/02 estabelece a grafia em braile como recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o MEC implantou o Programa Educação Inclusiva “Direito à Diversidade”, a fim de apoiar a transformação dos sistemas de ensino para a inclusão. Nele, há o incentivo da formação de gestores e educadores, voltado para o atendimento AEE. Especificamente para o Ensino Superior, nesse mesmo ano, é sancionada a Portaria nº 3.284, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

O Decreto nº 7.611/11 visa garantir e fortalecer o AEE como componente integrante das propostas pedagógicas e garantir igualdade de oportunidade para todos. Trata-se do primeiro documento que aponta a estruturação de núcleos de acessibilidade para o Ensino Superior, como apoio técnico para o AEE. No entanto, houve um direcionamento para as IES federais, não mantendo a obrigatoriedade para as privadas, mesmo que, segundo o censo de 2011, as matrículas desse público-alvo são muito maiores nas IES privadas do que em relação às públicas (BRASIL, 2013).

Em 2013, foi lançado o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior – SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais. Isso para que “garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade” (BRASIL, 2013, p. 3).

A versão mais recente do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância (norteador das comissões de avaliação do MEC para autorização e reconhecimento dos cursos de graduação presencial ou à distância) traz uma preocupação com as condições de acesso





para pessoas com deficiência e/ou com mobilidade reduzida. Tal documento define a acessibilidade e pressupõe a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais e a promoção de tecnologia assistiva para esses alunos (BRASIL, 2016).

Diversidade linguística no espaço acadêmico

O termo diversidade refere-se à abundância de coisas diferentes e à variedade. Já a linguística é aquilo que pertence ou que está relacionado com a língua³ ou com a linguagem⁴. Nesse caso, a diversidade linguística está relacionada com a existência e a convivência de línguas diferentes. O conceito defende o respeito por todas as línguas e promove a preservação daquelas que se encontram em vias de extinção por falta de falantes.

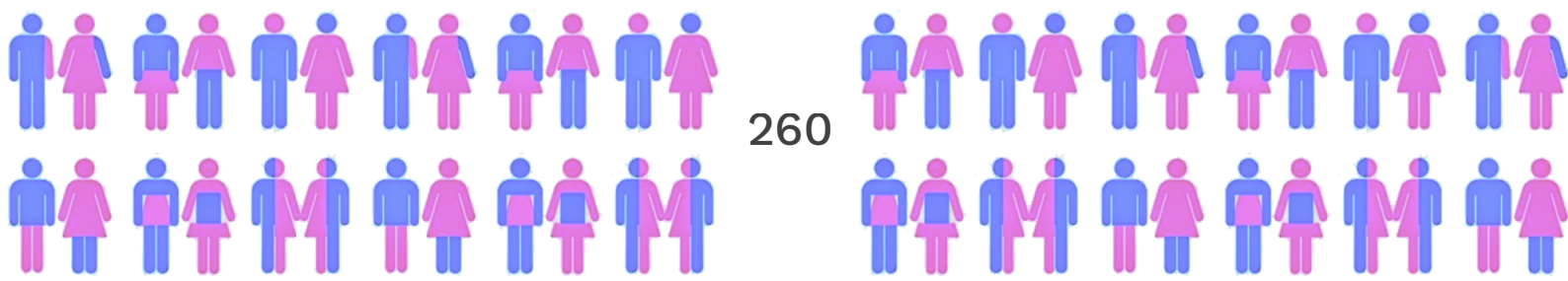
Falar em diversidade linguística é o mesmo que falar de riqueza cultural, pois ambas se influenciam mutuamente. Nesse sentido, Monteiro (2000, p. 13), explicando os conceitos de Labov, diz que a “A língua e a sociedade são duas realidades que se inter-relacionam de tal modo, que é impossível conceber-se a existência de uma sem a outra”.

As pesquisas linguísticas de Ferdinand Saussure (1857-1913) e Leonard Bloomfield (1887-1949) foram as primeiras a estudarem a língua e suas variações, no entanto, foi a partir dos trabalhos de William Labov (1944–1948) que a ideia de heterogeneidade linguística ganhou impulso. A preocupação em procurar entender a língua, a partir não somente de sua estrutura, mas também através da sociedade, é que levou Noam Chomsky (hoje com 88 anos) em sua grande pesquisa a revolucionar a linguística ao introduzir a relação entre o pensamento (estrutura mental geneticamente determinada) e a linguagem.

Foi devido à colonização que o Brasil experimentou a diversidade linguística, primeiramente com os portugueses, índios e negros, depois com

3 Sistema de comunicação verbal próprio dos seres humanos ou código linguístico padronizado.

4 Sistema de comunicação que nos permite abstrair e comunicar conceitos ou variações (mudanças) que ocorrem dentro da língua.



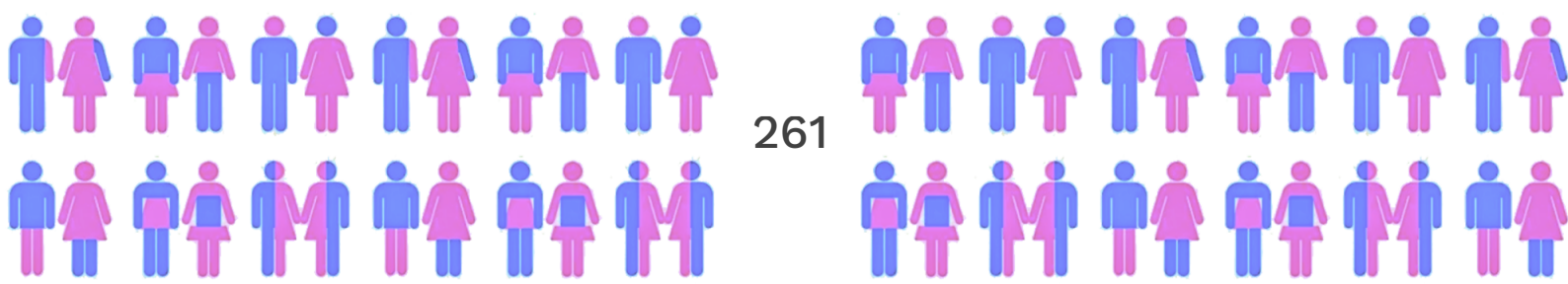


os espanhóis, e de lá para cá esse número só tem aumentado. Nosso país tem influências da língua inglesa e francesa, por exemplo, nas palavras “shopping” e “abajur”, e isso se dá também na cultura. Estima-se que atualmente existam, no Brasil, cerca de 200 línguas indígenas faladas por quase igual número de povos que habitam este território.

A Libras é hoje reconhecida como língua (padronizada e com estrutura gramatical) e não mais como linguagem (variação da língua portuguesa). Estas não estão imunes à diversidade linguístico-cultural com seus sotaques e regionalismos. Na Libras, é possível perceber que há uma variação dos sinais de uma determinada região para outra e até mesmo de uma cidade para outra. Capovilla, Raphael e Maurício (2012), ao criarem o Dicionário Ilustrado de Libras, levaram isso em consideração descrevendo o local de origem dos sinais e suas variantes.

O preconceito linguístico é aquele gerado pelas diferenças linguísticas existentes dentre membros de um mesmo idioma. Bagno (2008, p. 167) cita o linguista e educador britânico Michael Stubbs que, em 1990, escrevia que “toda a área da língua na educação está impregnada de superstições, mitos e estereótipos, muitos dos quais têm persistido por séculos e, às vezes, com distorções deliberadas dos fatos linguísticos e pedagógicos por parte da mídia”. Segundo o autor, ainda, hoje, ocorre isso no Brasil.

O preconceito está na falta de informação e no medo que os seres humanos têm daquilo que é novo, “A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade” (SKLIAR, 1998). Terje Basilier, psiquiatra Surdo norueguês, acrescenta que quando nós aceitamos a língua de outra pessoa, aceitamos também a pessoa, mas quando rejeitamos a língua, rejeitamos também a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Acrescenta ainda que não devemos querer mudar o Surdo, pois ele tem o direito de escolher ser Surdo.





No âmbito escolar, estende-se que a variação linguística pode influenciar significativamente o processo de ensino-aprendizagem, tanto para o lado positivo quanto para o negativo. Spessatto e Simionato (2009) elucidam que as variações deveriam ser valorizadas na escola e que o professor deve ter consciência de que não é uma habilidade a ser ensinada, mas desenvolvida na escola. Para as autoras, “o espaço acadêmico tem também o papel de tornar mais presente a reflexão sobre as questões linguísticas” (SPESSATTO; SIMIONATO, 2009, p. 132).

O acesso das pessoas com deficiência à educação superior vem se ampliando significativamente, em consequência do desenvolvimento inclusivo da educação básica. O Censo da Educação Básica MEC/INEP⁵ observou que as matrículas passaram de 5.078 em 2003 para 23.250 em 2011, indicando um crescimento de 358%. Vale lembrar que 72% das matrículas de estudantes com deficiência estão em instituições privadas (BRASIL, 2013, p. 10).

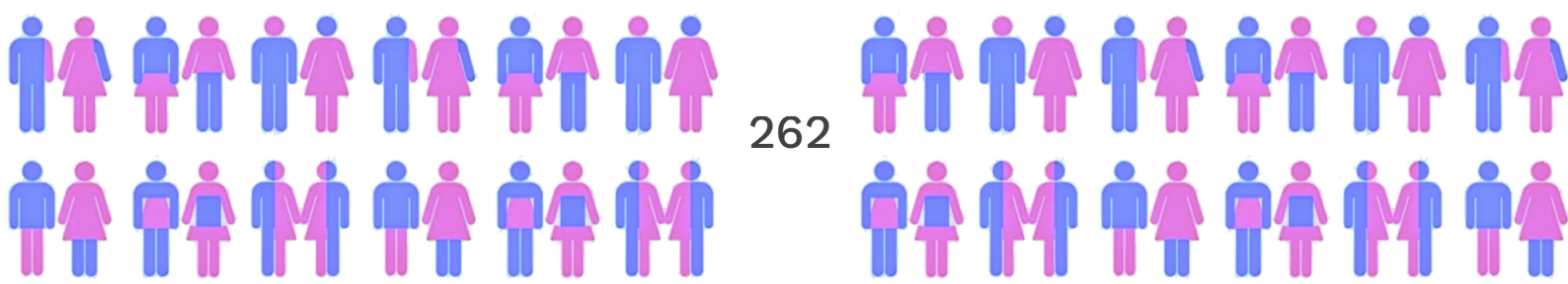
A Libras como mecanismo de acessibilidade

Os Temas Transversais Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) preocupam-se com as atitudes dos alunos. Segundo esse documento, os discentes devem expressar o respeito às diferenças. Em relação à surdez, entende-se que haja um multiculturalismo⁶, que é definido por Kelman *apud* Lodi, Melo e Fernandes (2015, p. 54) da seguinte maneira:

Trata-se de estabelecer níveis de respeitabilidade e garantia de igualdade de direitos humanos às pessoas com diferentes origens, crenças, etnias, gêneros; uma convivência pacífica entre os membros pertencentes a grupos minoritários e os grupos majoritários de uma comunidade social, sem qualquer discriminação.

5 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

6 Coexistência de várias culturas num mesmo território, país ou povo.





No ambiente educacional, o multiculturalismo surge em decorrência de alunos de diferentes universos (cultural, social, religioso e linguístico) dentro da sala de aula. O grande desafio, nesse caso, é oferecer um espaço democrático e igualdade de oportunidade a todos. No caso do Surdo, a igualdade ocorreria na aplicabilidade do bilinguismo no processo de ensino-aprendizagem do aluno com surdez.

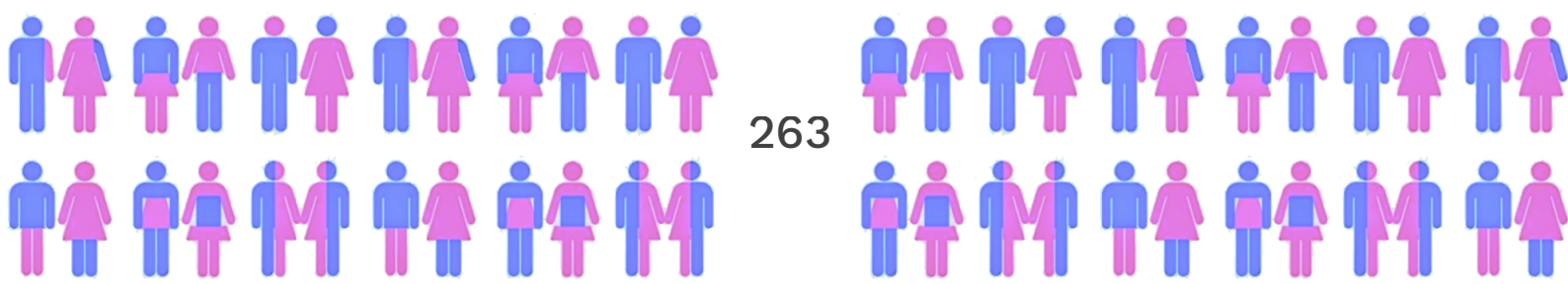
Os PCNs (1998) sobre a Pluralidade Cultural ressaltam a necessidade de conhecer a existência do uso de outras línguas diferentes da língua portuguesa. Para o documento, isso significa a possibilidade de ampliar novos horizontes e conhecer melhor a complexidade do próprio país. Além disso, “promover a compreensão de como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e etnias, considerando as diferentes línguas (o bilinguismo e o multilinguístico) e linguagens presentes nas diversas regiões do Brasil e de outros países” (PCNs, 1998, p. 133).

Ainda segundo os PCNs (1998, p. 158), no bilinguismo, pode-se trabalhar “quais são os processos de aquisição de uma segunda língua e o significado dessa aquisição do ponto de vista social, cultural e econômico, considerando o indivíduo e o grupo social de que participa”. O documento sugere também que se discuta sobre as expressões típicas de grupos étnicos, assim como os regionalismos.

No caso do indivíduo Surdo, “a língua de sinais é o sistema mediador do surdo por excelência” (FERNANDES; CORREIA, 2015, p. 221). De acordo com os autores, os espaços linguísticos determinados pelo bilinguismo⁷ inferem no meio psicossociocultural do Surdo, o respeito a sua integridade, introduzindo-o no universo escolar, desenvolvendo melhor suas habilidades cognitivas.

A proposta de educação bilíngue, de acordo com Skliar (1998), seria a busca pelo respeito e o direito do sujeito Surdo, no que se refere ao acesso

⁷ O bilinguismo, neste trabalho, é entendido como o ensino da Libras como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como a segunda língua, conforme previsto no Artigo 22, parágrafo 1º, do Decreto nº 5.626/05, que descreve como escola ou classe de ensino bilíngue “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam língua de instrução utilizada no desenvolvimento de todo o processo educativo”.





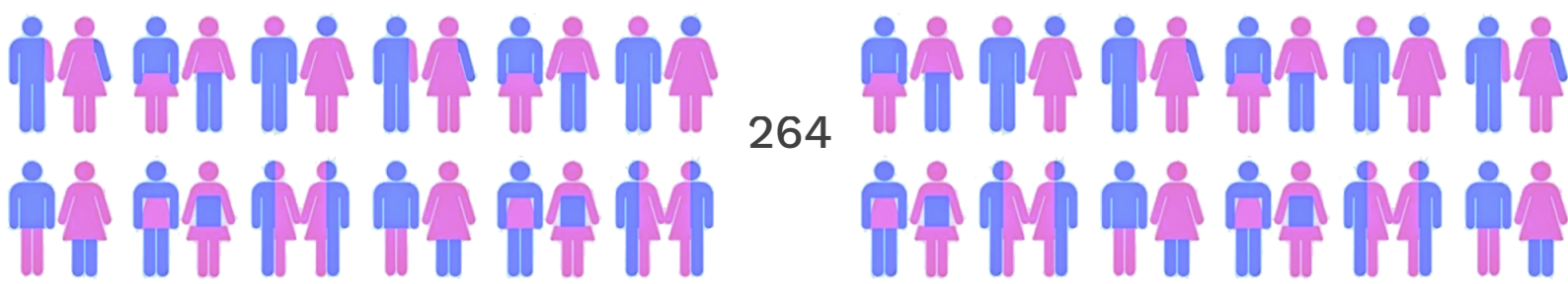
aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que tenha domínio. Gesser (2009) reforça que é um mito pensar que o Surdo para “sobreviver” precisa da língua de sinais, a autora defende que seja justamente ao contrário “sem a língua de sinais que o surdo não sobrevive na sociedade majoritária ouvinte” (GESSER, 2009, p. 60).

Análise dos dados recolhidos na pesquisa

Diante da importância da inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior, em especial o Surdo, entende-se que seja de relevância social, educacional, política e cultural averiguar como ocorre a inclusão desses discentes nas IES. Para tal, realizou-se uma pesquisa descritiva, de cunho quali-quantitativo, em uma universidade privada, na cidade de Caldas Novas-GO.

A entrevista, de acordo com Gil (2008), é bastante adequada, enquanto técnica de coleta de dados, para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam. Por isso, a pesquisa se deu através de entrevista realizada no ingresso do discente e no final da graduação, em momentos distintos: em 2006/2 e 2010/1 (primeiro aluno); em 2010/2 e 2014/1 (segundo aluno); em 2012/2 e 2016/1 (terceiro aluno). A amostragem foi não-probabilística, pois se entrevistou os únicos três graduandos Surdos (todos do sexo feminino) que esta instituição já recebeu e se formaram, respectivamente, nos cursos de Pedagogia, Engenharia Ambiental e Ciências Biológicas.

A primeira aluna encerrou o curso com 32 anos e atualmente é funcionária em uma escola municipal de Corumbaíba, mas não atua como Pedagoga, está na área administrativa. A segunda discente terminou com 23 anos e, depois de graduada, ingressou no Grupo Di Roma, prestando serviços no setor de Recursos Humanos. Já a terceira deu por finalizado o curso com 25 anos, já trabalhava na Pousada do Rio Quente e até o momento continua





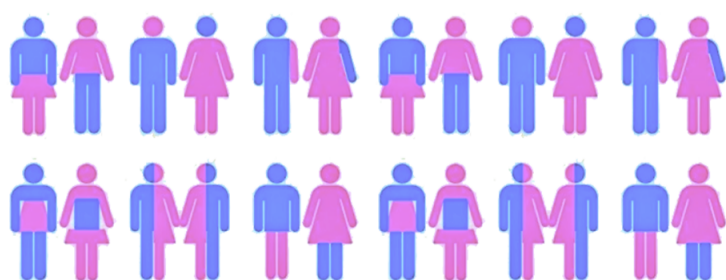
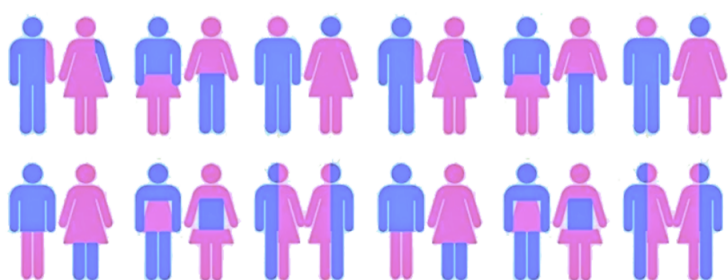
trabalhando no mesmo local. Percebe-se que nenhuma delas conseguiu um emprego na área de sua formação, apesar de ser essa a expectativa levantada na primeira entrevista por elas.

Buscou-se avaliar nas primeiras entrevistas as percepções dos discentes em relação às suas expectativas. Todos ingressaram com o desejo de ser contratado um intérprete no decorrer do curso, essa esperança não se concretizou, o intérprete da instituição fez atendimentos fora da sala de aula (na sala do Núcleo de Apoio Psicopedagógico Especializado – NAPE), em eventos, palestras e acompanhamento durante a produção do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Em relação à comunicação, percebeu-se que as graduandas encontraram bastantes dificuldades com os textos ofertados (devido à linguagem técnica e rebuscada) e o fato de a Instituição ter apenas 1 (um) profissional que conhece a Libras. Durante a realização das provas, notou-se que não havia uma compreensão real do enunciado e a correção do professor também ficava prejudicada já que a estrutura da língua portuguesa ficava “danificada”. Questionou-se na entrevista qual o nível da língua portuguesa dos discentes no início do curso e, após ele, foi possível averiguar que houve uma evolução na capacidade de ler e escrever, na concepção dos próprios entrevistados.

Durante as aulas ministradas, “totalmente oralizadas”, houve a necessidade de adaptação do aluno Surdo, que se sentava o mais próximo do quadro e do professor, e mesmo assim ainda sentia dificuldades em acompanhar as aulas. Apesar de as alunas usarem o aparelho auditivo (mesmo com a surdez profunda de duas delas), conseguirem fazer leitura labial e ter uma leitura/escrita do português razoável, isso não foi suficiente para impedir que houvesse um prejuízo no processo de ensino-aprendizagem.

O preconceito por parte dos alunos e dos professores era o maior receio dos Surdos ao ingressarem no Ensino Superior, no entanto, ao encerrarem seus estudos, relataram que eles tiveram poucas situações de discriminação





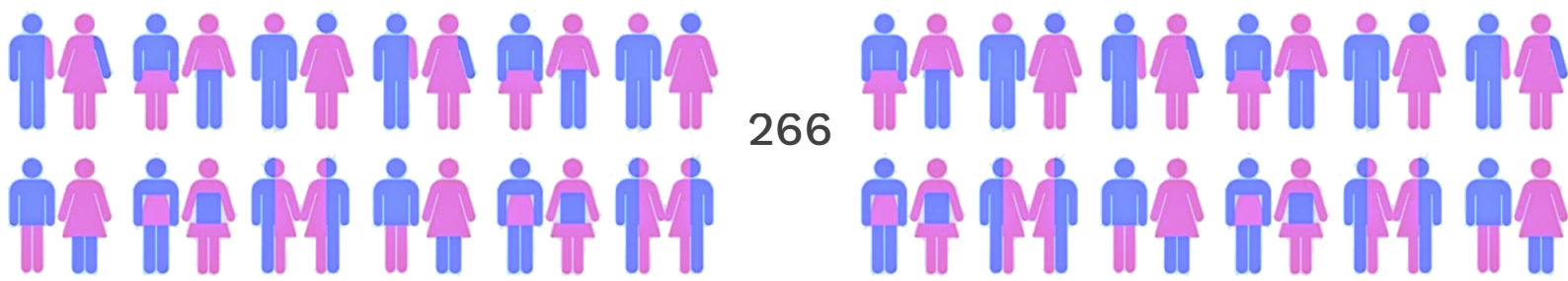
ou tratamento diferenciado por causa de sua condição. O NAPE trabalha com a “acessibilidade atitudinal preventiva”, principalmente nas salas de aulas que têm algum aluno com deficiência, transtorno ou dificuldade de aprendizagem. Um dos profissionais que faz esse tipo de intervenção é especialista em Educação Especial e Intérprete de Libras e isso fez com que amenizasse o impacto social e psicopedagógico da inserção do Surdo na Faculdade.

Todos os entrevistados classificam a IES como sendo uma Faculdade acessível e a recomendaria a um amigo (Surdo). Porém, destacam que a presença do intérprete apenas em eventos, não acompanhando os alunos dentro da sala de aula, os prejudicou bastante. Infere-se que isso provoca uma falha no processo de ensino-aprendizagem e prejudica a acessibilidade de comunicação, pois é através do intérprete que o estudante Surdo tira dúvidas, expõe suas ideias, debate com seus colegas e demonstra que é tão inteligente e capaz como os demais.

Conclusão

Concluiu-se, com a aplicação desta pesquisa, que a IES proporciona mecanismos de acessibilidade comunicacional, oferece atendimento psicopedagógico especializado, promove a comunicação entre alunos (Surdos) e professores, quando necessário. Entretanto, constatou-se a falta de capacitação dos docentes e a ausência do intérprete em sala de aula.

Em toda a Instituição, há apenas um professor (profissional do NAPE) que sabe se comunicar em Libras e, até o ingresso dos acadêmicos Surdos, somente ele conhecia a realidade do Surdo no meio acadêmico. Atualmente, há uma conscientização dos docentes da IES em relação ao seu papel no processo de ensino-aprendizagem dos Surdos. Há uma preocupação com relação ao material didático, à linguagem, sua posição na sala de aula, sua oralização e metodologia utilizados. Pode-se perceber essa evolução do ingresso da primeira aluna surda, em 2006, para a última, em 2016.





Os entrevistados (Surdos) esperavam encontrar maiores dificuldades para serem aceitos, tanto pelos colegas de sala de aula quanto pelos professores. No entanto, o trabalho de conscientização da acessibilidade realizado pelo NAPE da IES fez com que esse impacto fosse amenizado. O núcleo realiza intervenções individuais (tanto com alunos quanto com professores) e grupais, a fim de prevenir que situações constrangedoras ou preconceituosas possam ocorrer no ambiente acadêmico.

Apesar de receberem atendimento psicológico, psicopedagógico e especializado (em Libras) na sala do NAPE, os Surdos não abrem mão da presença do intérprete dentro da sala de aula o tempo todos com eles. O fato de a IES disponibilizar esse profissional apenas em eventos, segundo os próprios entrevistados, provoca uma falha no processo de ensino-aprendizagem e prejudica a acessibilidade de comunicação.

Referências

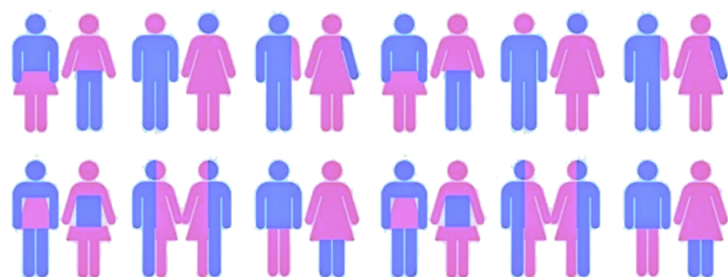
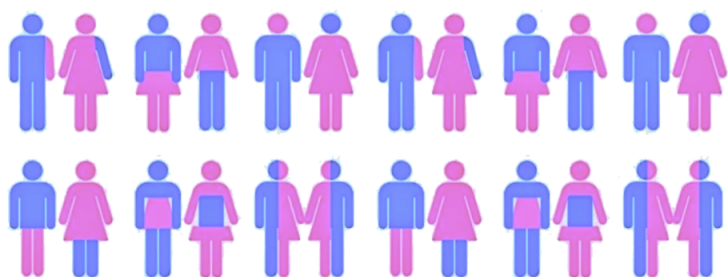
BRASIL. Ministério da Educação. *Aviso Curricular nº 277, de 8 de maio de 1996*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2017.

_____. *PCNs – Temas Transversais – Pluralidade Cultural*. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.





_____. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. MEC. *Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002*. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00002678&seq_ato=000&vlr_ano=2002&sgl_orgao=MEC>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Documento Norteador. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2017.

_____. *Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 maio 2017.

_____. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. *Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior*. SECADI/SESu. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 maio 2017.

_____. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e à distância*. 2016. Disponível em: <<http://cpa.ufsc.br/files/2017/02/Instrumento-Curso-2016.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2017.

BAGNO, M. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?* São Paulo: Loyola, 2008.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. L. NOVO DEIT-LIBRAS: *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. 2. ed. Editora EDUSP, 2012. v. 1.

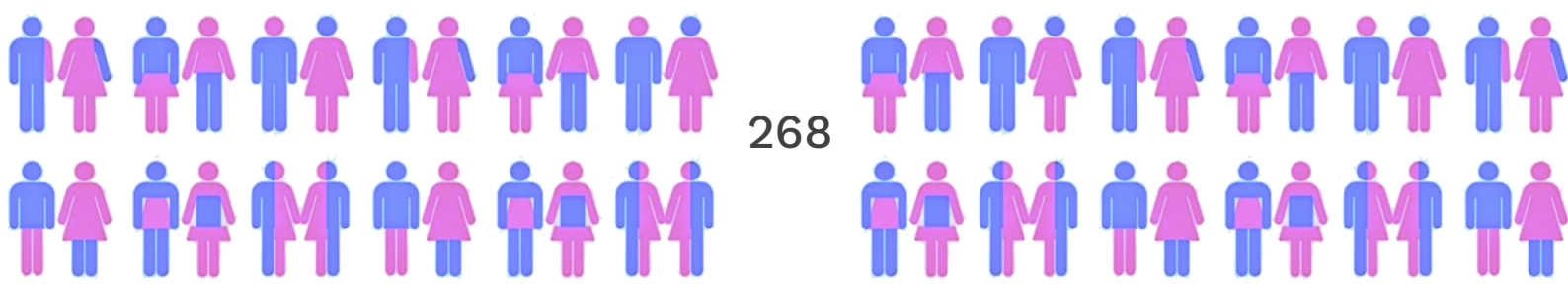
FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. de C. Bilinguismo e surdez: evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. São Paulo: Mediação, 2015. p. 201-224.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIRA, D. *Acessibilidade na educação superior: novos desafios para as universidades*. X ANPED SUL, Florianópolis, p. 1-16, out. 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/659-0.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.





LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. São Paulo: Mediação, 2015.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

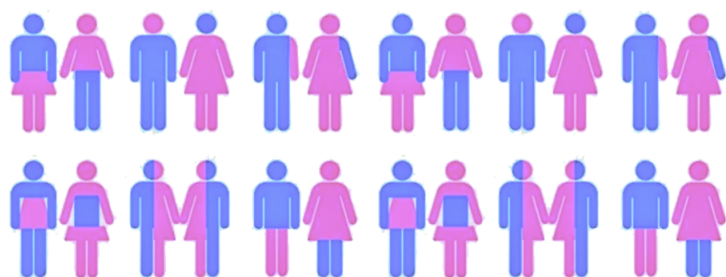
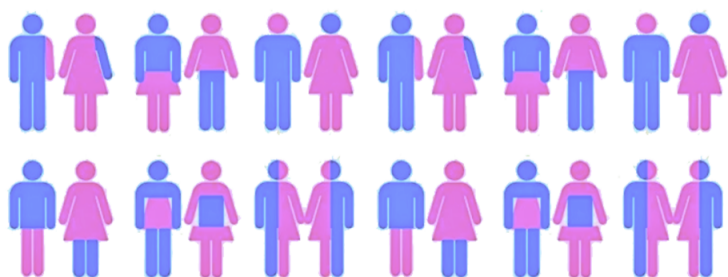
SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, A. C. B.; FROTA, F. H. S. Políticas públicas de inclusão e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: a experiência da Universidade do Estado do Pará. *Rev. Mestr. Prof. Planej. Pol. Públicas*, p. 398-427, 2011. Disponível em: <<http://seer.uece.br/?journal=politicaspUBLICASemdebate &page=article&op=view&path%5B%5D=369>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SPESSATTO, M. B.; SIMIONATO, M. M. *Ensino Superior e variação linguística: reflexões sobre o espaço da oralidade na sala de aula*. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2081_1037.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2017.

VALENTINI, C. B.; BISOL, C. A.; SIMIONI, J. L.; ZANCHIN, J. Estudantes Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre a Inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p.147-172, jan.-abr. 2010.





A REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO MULHER NO DISCURSO CHARGÍSTICO¹

Sarah Carime Braga Santana²

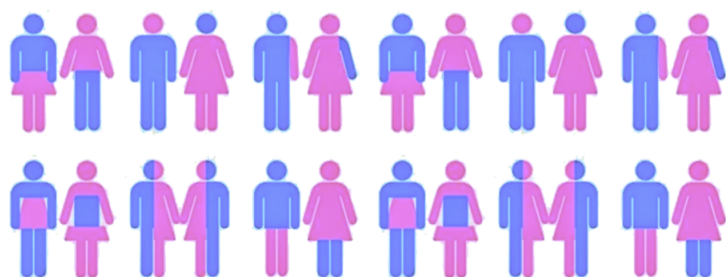
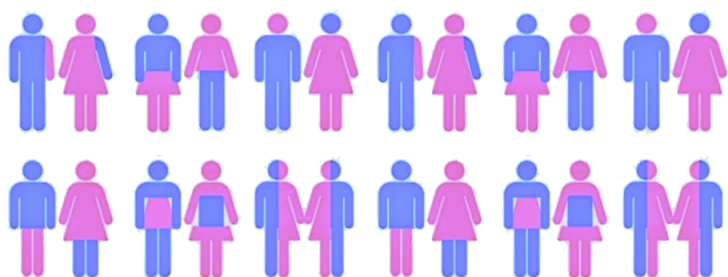
Os discursos sobre as mulheres, que estão presentes na sociedade, permitem-nos pensar em como esses dizeres as objetivam e de que forma acontece esse processo. Os enunciados acerca do sujeito discursivo mulher são pautados por vários saberes e se condensam à cultura e história de um povo. Com isso, propomos com esse artigo discutir a constituição do sujeito mulher por meio dos enunciados encontrados no discurso crítico humorístico. Para tanto, analisaremos enunciados chargísticos publicados pela ONU Mulheres no Dia Internacional da Mulher de 2018 e que têm como temática a igualdade de gênero.

A hipótese inicial é que os discursos presentes nas charges que nos servirão como *corpus* ligam-se diretamente com questões sociais e históricas acerca do sujeito discursivo mulher. Ao considerar a importância da discussão que incide sobre as charges que se relacionam com a igualdade de gênero, esse trabalho tem como mote investigar e analisar o papel das charges na constituição do sujeito discursivo mulher na atualidade.

Esse texto será realizado por meio dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, especialmente os advindos de Michel Foucault, e das questões de gênero abarcadas por Michelle Perrot. Em Foucault, esse trabalho buscará fundamentação em torno da questão dos discursos, das formações discursivas, das condições de possibilidade para a produção das charges selecionadas e da constituição do sujeito discursivo mulher objetivadas no material de análise.

¹ Artigo apresentado, inicialmente, à disciplina *Saber, poder e subjetividade nas análises de Michel Foucault*, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Goiás, como pré-requisito para integralização dos créditos da referida disciplina.

² Doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia.





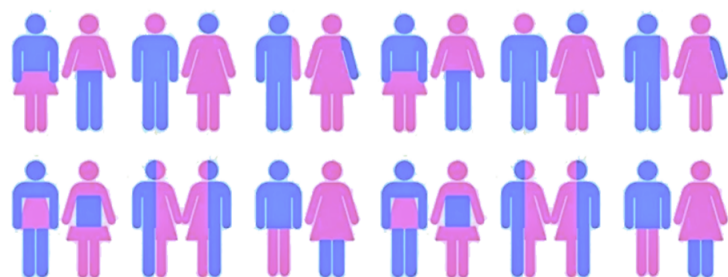
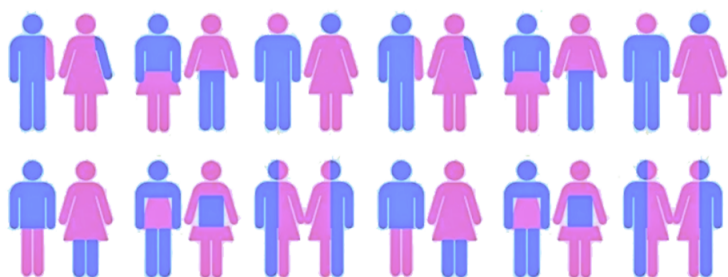
Discurso, sujeito e as relações de poder

Os discursos que pautam a mulher são muitos e a sua constituição como sujeito é dada integralmente pelo que é produzido em razão dela. A mulher, assim como o homem, é posta como sujeito e sua objetivação ocorre através dos discursos que a perpassam. Conforme Foucault (1995, p. 231), “o sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo o objetiva”. Utilizamo-nos das noções de sujeito, subjetivação e discurso para que seja possível a realização deste trabalho à luz da AD, observando, assim, a mulher como sujeito que é atravessado por vários discursos que a objetivam.

A objetivação é produzida a partir de discursos sociais que se dispersam e são difundidos amplamente acerca de um tema, sendo que, para este texto, definimos como ponto de emergência o Dia Internacional da Mulher, em que vários discursos são produzidos para representar esse sujeito, e as charges são um meio muito utilizado por jornais, revistas e *blogs* nessa representação, uma vez que essas possuem ao mesmo tempo caráter crítico e humorístico.

A subjetividade, por sua vez, constitui-se também por meio de discursos sociais que se dispersam e são difundidos de modo amplo, principalmente em se tratando de uma sociedade patriarcal. “Diante desse confronto o indivíduo faz uma construção própria e singular de seu modo de vida, entrando na teia discursiva ou escapando dela, conforme suas necessidades e dentro do limite de mobilidade que a própria teia possibilita” (NAVARRO; BAZZA, 2017, p. 151).

Para Fernandes (2012), essa subjetividade é construída através da exterioridade social, na interação com outro em relação à produção do próprio corpo. Dessa forma, os sujeitos mulher e homem são formados a partir de discursos sociais e históricos, e estes discursos, que se inserem na exterioridade dos sujeitos, funcionam como dispositivos que possibilitam a produção da subjetividade, sendo por meio da enunciação que a objetivação e a subjetivação efetivam-se. A objetivação que incide na subjetivação dos





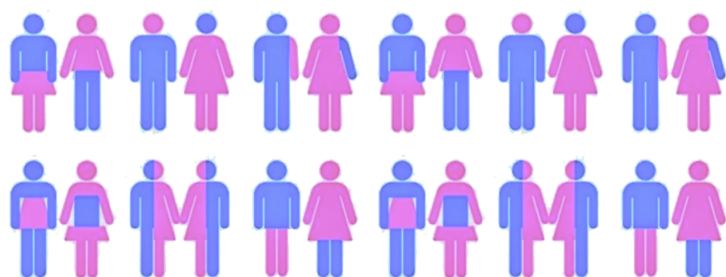
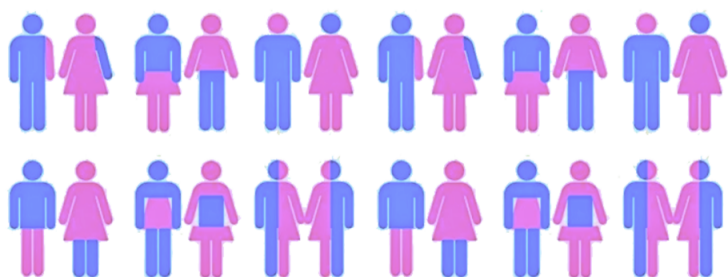
sujeitos, para Navarro e Bazza (2017, p. 151), consiste “no processo por meio do qual os indivíduos são confrontados com um jogo de saberes que lhe afeta, uma rede de poderes que permite que esses saberes sejam construídos, validados, disseminados e que exerce coerção para que eles sejam assumidos”.

Os discursos historicamente produzidos são responsáveis pela constituição dos sujeitos, que, assim como os discursos, estão em constante produção. Para Foucault (2008), segundo Fernandes (2012, p. 17), “o discurso é uma categoria fundante do sujeito”, sendo assim, trata-se de uma função estabelecida pela história e pelo discurso vigente, pois:

não se trata de indivíduos compreendidos como seres que têm uma existência particular no mundo; isto é, sujeito, na perspectiva em discussão, não é um ser humano individualizado [...] mais especificadamente o sujeito discursivo, deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um “eu” individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. (FERNANDES, 2007, p. 33, grifo do autor).

Esse sujeito discursivo carrega, no corpo social, outras vozes que constituem o meio social em que vive e revela o lugar de onde fala. Com isso, entende-se que as práticas discursivas inserem-se nas práticas sociais, assim como as práticas sociais estão intrinsecamente ligadas a como as práticas discursivas se efetivam. Portanto, envolvem as relações de poder-saber, uma vez que essas práticas estão presentes durante toda a história dos sujeitos, em todas as relações sociais que existem, não podendo ser dissociadas de nenhuma forma. O sujeito não se trata de um pré-construído; são os elementos ideológicos, as práticas e o contexto sócio-histórico que possibilitam a sua constituição.

No que concerne às relações de poder, compreende-se que, para Foucault, não há uma teoria do poder, mas sim uma analítica do poder, que é constituída por um conjunto disperso de regras para o tratamento dessas





relações, que são inerentes aos sujeitos. Cada relação social guarda, em si, uma possível relação de poder, que se insere em uma rede de micro-poderes, deslocando o poder centralizado pelo Estado e trazendo uma carga positiva para estas relações, uma vez que, antes da tratativa de Foucault acerca do poder, este era visto por meio de uma instância negativa e monopolizado pelo Estado. Portanto,

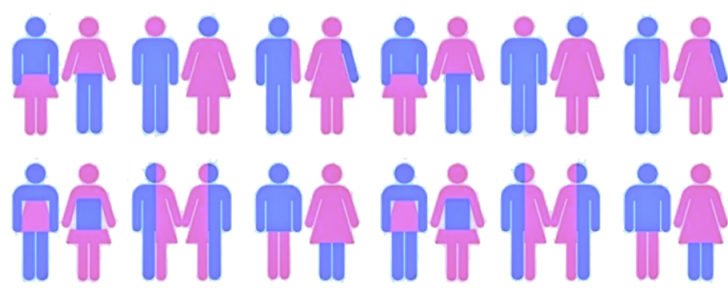
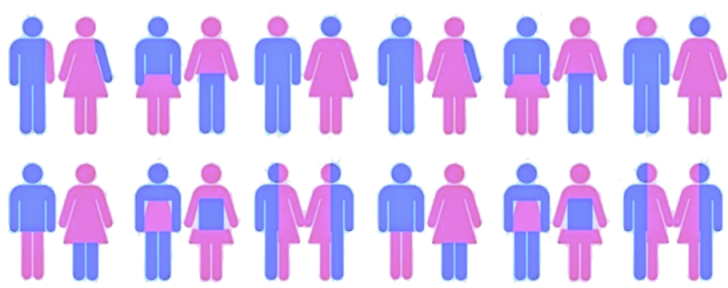
Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento. (FOUCAULT, 1997, p. 102).

Através das práticas discursivas, as relações poder-saber integram-se a todas as camadas sociais, objetivando e subjetivando os sujeitos que delas fazem parte. O Estado não perde sua importância, mas os sujeitos passam também a exercer as relações de poder de maneira ascendente e não mais de cima para baixo, como no modelo monopolizado pelo Estado. Sendo assim, são as relações de poder-saber que podem ser observadas a partir dos discursos sobre o sujeito mulher, que definem os lugares que esse sujeito discursivo pode ou não ocupar.

A representação da mulher nas charges

Desde os primórdios, as mulheres são objetivadas e subjetivadas por meio dos discursos. Há uma invisibilidade condicionada a elas, como afirma Perrot (2007, p. 16):

as mulheres são menos vistas no espaço público, o único que, por muito tempo, merecia interesse de relato. Elas atuam em família, confinadas em casa, ou no que serve de casa. São invisíveis. Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas.





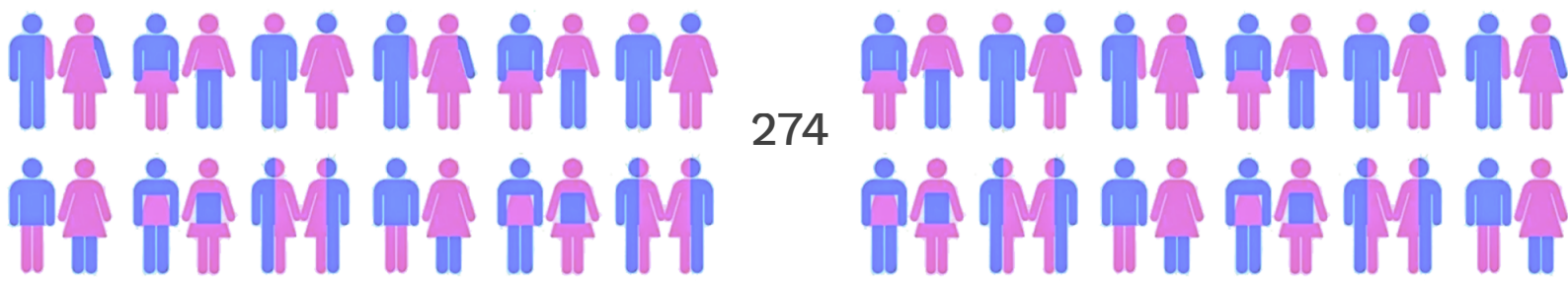
Mas é, também, desde muito tempo que as mulheres lutam por direitos iguais e, por intermédio dos feminismos, começam a ganhar cada vez mais voz e espaço na sociedade. Uma temática bastante presente, atualmente, nas discussões feministas, perpassa, justamente, a igualdade de gênero. Há uma infinidade de discursos que tocam em tal temática, de épocas diferentes, sujeitos diferentes, mas que em sua totalidade estão intrinsecamente ligados à constituição da subjetividade do sujeito discursivo mulher.

Destarte, as charges, tomadas como um gênero do discurso, foram escolhidas como material das análises, por ter como uma de suas características, geralmente, uma temática voltada para o cotidiano e por abordar questões sociais de uma forma crítica. Para Feldens (2017, p 53), “essas questões focalizam os universos de referência do público, expondo testemunhos, registrando perplexidades, apontando falhas, satirizando pontos de vista”. Desse modo,

para compreender a charge é necessário o conhecimento do assunto tratado, das pessoas nela representadas e do contexto, pois ela leva em conta o fato noticiado ao qual se vincula. Assim, é imprescindível que o desenho tenha suficiência de dados, fornecidos pelos detalhes. A caracterização do ambiente, dos personagens, e as marcas simbolizando o tema são suportes necessários à interpretação adequada. São esses os dados explícitos que vão possibilitar a leitura dos implícitos. (GHILARDI, 1995/1996 *apud* FELDENS, 2017, p. 56).

O discurso das charges é direcionado a sujeitos socialmente situados, pois estes precisam ser capazes de compreender, em um âmbito social, o que é proposto; com o seu caráter temporal, as charges são trabalhadas sempre em volta de temáticas atuais, que se ligam com o momento histórico vivido em determinada sociedade. A partir disso, Feldens (2017, p 54) afirma que:

A charge é um tipo de cartum cujo objetivo é satirizar, criticar humoristicamente um fato específico, tal como uma ideia, um acontecimento, situação ou pessoa, em geral de caráter político, que seja do conhecimento público. O conhecimento prévio, por parte do leitor, do assunto da charge é, quase sempre, um fator essencial para sua abordagem. Portanto, seu caráter é temporal, pois trata do fato do dia.



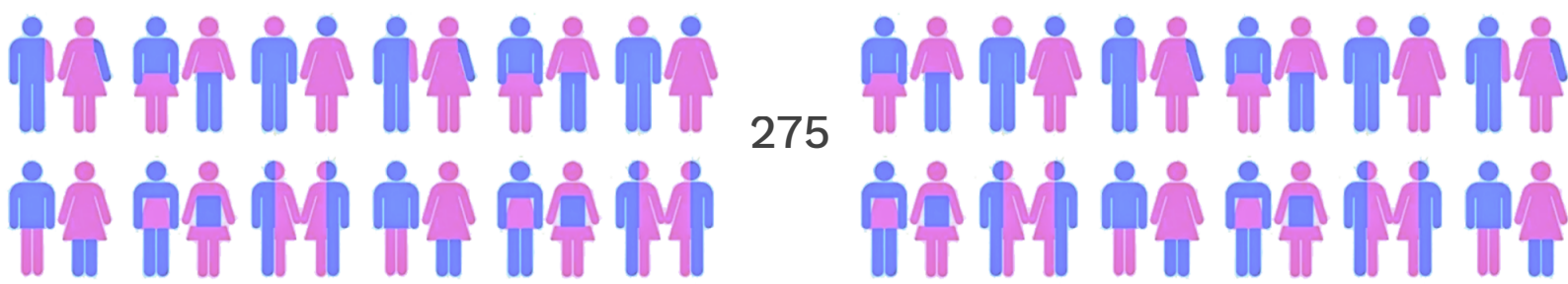


A escolha das charges, como materialidade de discursos que podem constituir o sujeito discursivo mulher, foi feita a partir de seu caráter crítico e por estas apresentarem como uma de suas principais características a temporalidade e sua expressão imediata das situações cotidianas de uma determinada sociedade. Sendo assim, o momento histórico em que se inscreve a produção da charge é indiscutivelmente importante para a sua análise. Tomamos, então, como especificidade das charges que nos servirão como *corpus* a temática da igualdade de gênero, sendo charges publicadas no dia oito de março de 2018.

Cabe aqui retratar o momento histórico em que a data foi instaurada como o Dia Internacional da Mulher. De acordo com Tracco (2018), apenas em 1910, em um congresso feminista na Dinamarca, o dia 08/03 foi escolhido como o Dia Internacional da Mulher e somente em 1975 a data foi oficializada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse período, milhares de mulheres pelo mundo pagaram com suas vidas a luta pela melhoria de condições de trabalho, pela igualdade social, pela adoção de creches, entre outras reivindicações sociais que hoje são leis em muitos países.

Além disso, a data ficou conhecida por representar o dia em que 125 mulheres e 21 homens morreram queimados em uma fábrica em Nova York, lutando por seus direitos, e a mulher, especialmente, lutando pela igualdade de gênero, para que existisse como mão de obra operária em condições de igualdade com o homem. A data foi criada, inicialmente, com o objetivo de lembrar as lutas sociais, políticas e econômicas das mulheres, porém acaba se tornando, posteriormente, uma data comercial e festiva. Contudo, as revistas, os jornais e vários *blogs* fazem sempre publicações de charges nessa data, também como forma de homenagem, mas, principalmente, utilizam do caráter crítico e humorístico da charge para fazer a representação desse sujeito discursivo mulher.

Partindo para as análises, a primeira charge (Charge 1) a compor o *corpus* deste trabalho representa a estrutura social em uma cultura patriarcal,





sendo a mulher apresentada como base para tal estrutura, além de sustentar a posição dos homens que a constituem, como podemos ver em seguida:

Charge 1: Estruturas Sociais.

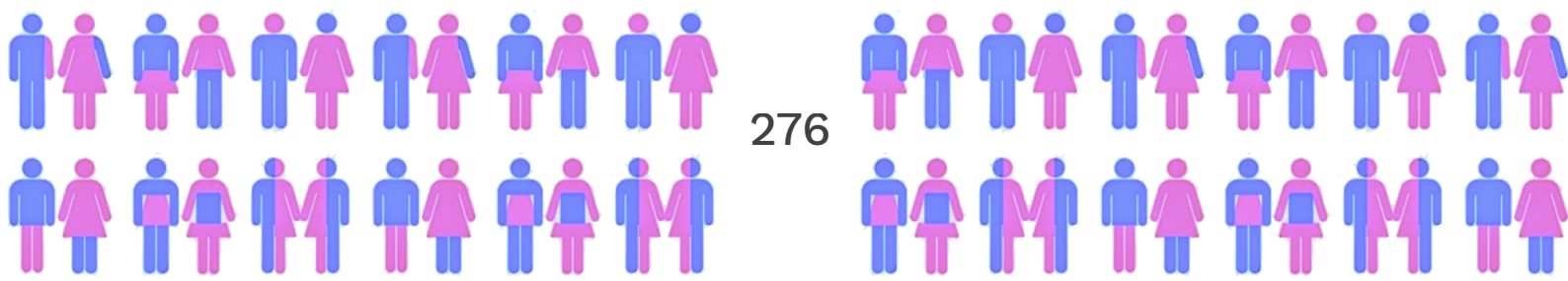


Fonte: Nações Unidas.

Esse modelo de estrutura, tendo a mulher como sustentação da sociedade, não é novo, já que o sujeito mulher é aquele que sempre foi o responsável pela manutenção da família e por conservar a ordem social. Ter a mulher assumindo o seu lugar considerado “natural”, qual seja o de ficar dentro de casa e sendo responsável pela boa manutenção deste espaço “interno”, ajuda na construção desse modelo de estrutura.

Muitos são os discursos que permeiam a sociedade no que tange à relação entre os gêneros. Há aspectos religiosos, biológicos, culturais, dentre outros, que versam sobre as mais abrangentes características que diferenciam os gêneros (masculino e feminino), e são justamente estes vários discursos que possibilitam a representação chargística acima: essa estrutura é social e se firma no modelo de sociedade machista em que vivemos. Para Perrot (2005, p. 459),

A distinção do público e do privado é, ao mesmo tempo, uma forma de governabilidade e de racionalização da sociedade no século XIX. Em linhas gerais, as “esferas” são pensadas como equivalentes dos sexos e jamais a divisão sexual dos papéis, das tarefas e dos espaços foi levada tão longe. Aos homens, o público, cujo centro é a política. Às mulheres, o privado, cujo coração é formado pelo doméstico e a casa.





Portanto, desde o início dos tempos, as mulheres são postas como inferiores. Convencionou-se, assim, que caberia às mulheres o espaço privado, o lar, a maternidade, a incumbência da criação e educação dos filhos e, ao homem, o espaço público, prover o alimento da família através do trabalho e decidir os rumos da humanidade.

O modelo de sociedade em que vivemos, além de patriarcal e disciplinar, reforça as relações de poder. Para Alves e Pitanguy (1991, p. 53), em consonância com Kate Millet, “o sistema patriarcal é um sistema universal de dominação prevalente em todas as culturas, e que penetra as religiões, leis, costumes de todas as civilizações”.

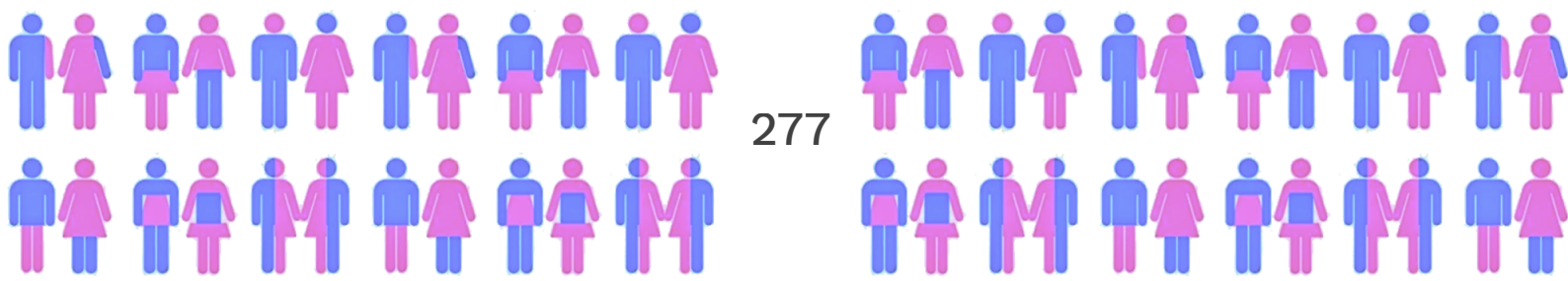
O **masculino** e o feminino são criações culturais, e como tal, são comportamentos apreendidos através do processo de socialização que condiciona diferentemente os sexos para cumprirem funções sociais específicas e diversas. Essa aprendizagem é um processo social. Aprendemos a ser homens e mulher e a aceitar como **naturais** as relações de poder entre os sexos. (ALVES; PITANGUY, 1991, p. 55. grifos das autoras).

A próxima charge (Charge 2), por sua vez, aborda a maneira com que o mercado de trabalho recebe os sujeitos homem e mulher. Ainda no século XX, a figura feminina conquistou o seu direito de exercer o trabalho extradoméstico, porém as suas atribuições no lar são mantidas e o que sucede é a acumulação das tarefas.

Charge 2: Busca pelo emprego.



Fonte: Nações Unidas



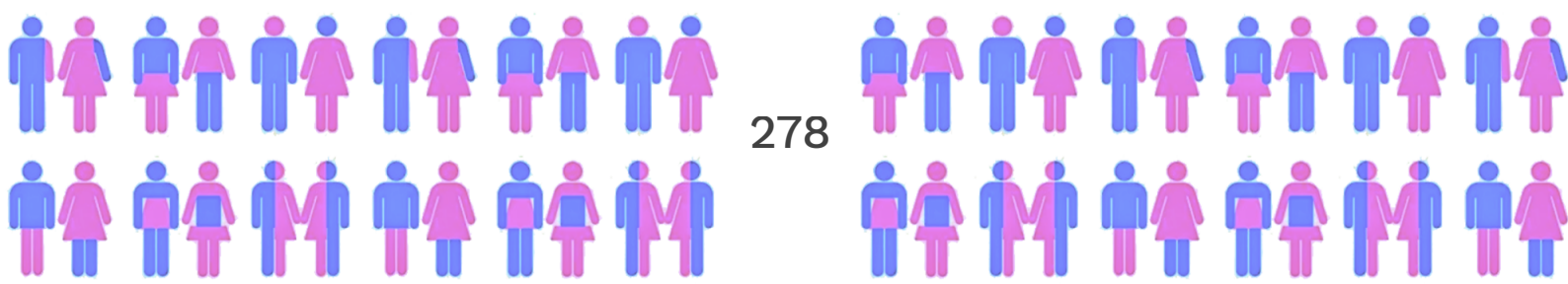


Assim, há, nesta segunda charge, justamente a representação do acúmulo de tarefas, sendo a mulher ali representada por meio da incumbência de seu trabalho com o cuidado das crianças, a limpeza da casa, a feitura das compras para a manutenção da organicidade familiar, ao mesmo tempo em que também tenta competir em pé de igualdade com o homem na tratativa desta busca do trabalho remunerado. Contudo, suas inúmeras atribuições seguem atreladas a uma história que as coloca como “naturalmente” inferiores ao homem, fazendo com que os degraus que ambos, homem e mulher, ocupam, nas escadas “para o progresso”, não sejam equivalentes.

Associado a isso, ao empregador é dado o seguinte enunciado: *Procuro alguém ambicioso, que não perca tempo cuidando das crianças ou passando roupa*, o que já desqualifica a mulher para o trabalho pleiteado. Mesmo que o empregador não consiga ver, são exatamente estas características, as de alguém que também cuida das crianças e passa roupa, que ela carrega consigo, atrás do muro, enquanto o homem apresenta-se como livre de todos estes encargos, uma vez que, historicamente, tais atividades nunca foram atribuídas ao sujeito homem.

A história nos ensina que as diferenças entre homens e mulheres dentro da sociedade são sinônimo de desigualdades. Contudo, essa diferenciação entre os sexos pressupõe a definição do que são as características que formam a identidade do masculino e do feminino. Não apenas as mulheres aprendem a ser femininas e submissas, e são controladas nisto, mas também os homens são vigiados na manutenção de sua masculinidade. Esta visão binária do mundo e das relações de gênero identifica o masculino e o feminino como termos opostos, ainda que complementares: eles podem conviver um com o outro, mas nunca um no outro. Os atributos considerados femininos são positivos se encontrados em mulheres, mas desqualificam os homens que os possuem, o mesmo se dando com a masculinidade em relação às mulheres.

Neste caso, a natureza explica a essência de cada sexo, e perverter esta distribuição de atributos é perverter a própria natureza, sempre sábia em suas “decisões” (TORRÃO FILHO et al, 2005, p. 144).



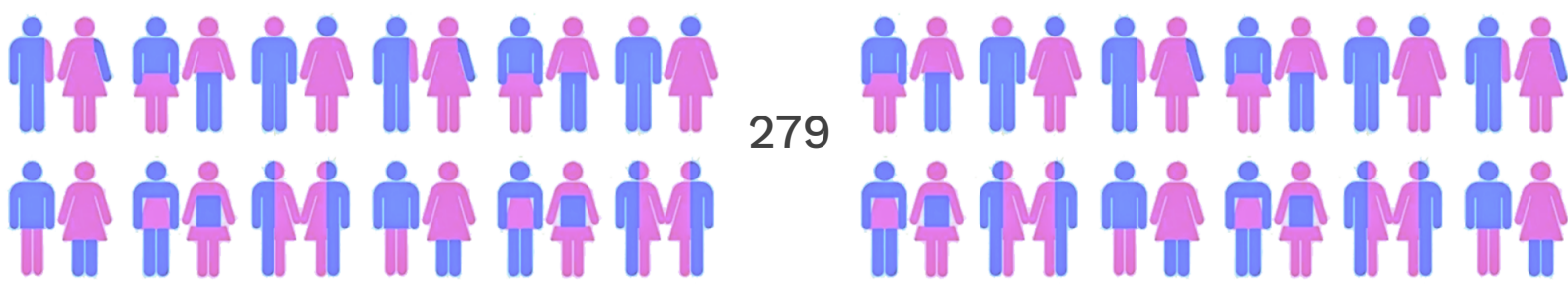


Esses discursos recorrentes exerceram influência decisiva na elaboração de códigos, leis e normas de conduta, justificando a situação de inferioridade em que o sexo feminino foi colocado [...] assim, a desigualdade de gênero passa a ter um caráter universal, construído e reconstruído numa teia de significados produzidos por vários discursos, como a filosofia, a religião, e educação, o direito, etc., perpetuando-se através da história, e legitimando-se sob seu tempo. (TEDESCHI, 2012, p. 123).

Em detrimento dos discursos de saberes vários que instituem a mulher como inferior ao homem e supõem uma diferença entre os gêneros que deve ser mantida, o sujeito mulher vem, no decorrer dos anos, lutando para que esses discursos não façam mais parte da sua objetivação. A partir disso, o feminino incorpora outras frentes de luta, pois, além das reivindicações voltadas para a desigualdade no exercício de direitos – políticos, trabalhistas, civis –, questiona-se também as raízes culturais destas desigualdades. Denuncia-se, desta forma, a mística de um “eterno feminino”, ou seja, a crença na inferioridade “natural” da mulher, calcada em fatores biológicos. Questiona-se, assim, a ideia de que homens e mulheres estariam predeterminados, por sua própria natureza, a cumprir papéis opostos na sociedade: ao homem, o mundo externo; à mulher, por sua função procriadora, o mundo interno. Essa diferenciação de papéis na verdade mascara uma hierarquia que delega, ao homem, posição de mando (ALVES; PITANGUY, 1991).

Desta maneira, a mulher representada na Charge 2, assim como a representada na Charge 1, é o sujeito responsável pela edificação de uma nação, por ser ela que – por meio do cuidado com a unidade familiar, pela manutenção da harmonia no lar e acertada educação dos filhos – consegue fazer com que esta nação seja próspera.

Todavia, esse caráter de edificadora de uma nação dado ao sujeito mulher só se efetiva à medida em que é aplicado aos afazeres domésticos e na criação dos filhos, uma vez que – quando esse sujeito encontra-se, em sociedade, em um espaço externo, e compõe um corpo social – as realizações sobre ele são amplamente modificadas.





Como demonstração disso, temos ainda a Charge 3, que se segue, em que um homem e uma mulher estão em um restaurante, brevemente às voltas com a escolha do cardápio da noite. Ei-la:

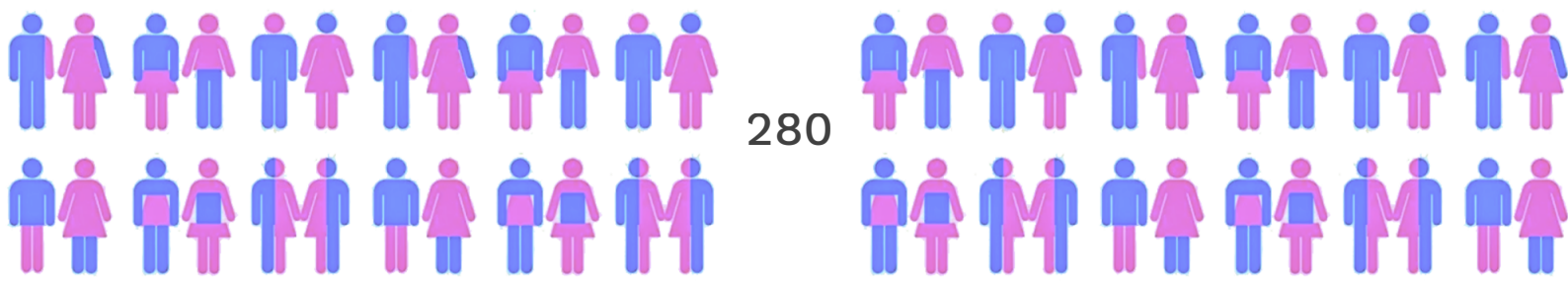
Charge 3: Dia das Mulheres.



Fonte: Nações Unidas

Nesta terceira charge, o enunciado *Eu não sei nada sobre vinho... / Eu se... / Ok, vamos tomar um Bordeaux 2007* estrutura-se como uma desqualificação ao entendimento sobre vinhos da mulher. Mesmo o homem afirmando não conhecer sobre vinhos, ele ignora a mulher, em vias de concluir a sua anunciação sobre ter ela conhecimento sobre a causa, e ele próprio faz a escolha, verbalizada como uma sentença, impondo uma determinação a este sujeito mulher. O sujeito machista que se realiza através deste enunciado é possível por meio dos discursos que imputam à mulher inteligência ou domínio apenas do que se refere ao ambiente interno do lar.

Retomando as charges 1 e 2, podemos fazer um panorama de uma mesma representação da mulher como um sujeito que está abaixo do homem, seja economicamente, na busca pelo emprego, na estrutura social ou no que se refere à inteligência. Esse sujeito é representado como não pertencente ao espaço externo social e incapaz de realizar certos tipos de papéis: pelo acúmulo de atividades, como demonstrado na Charge 2; por estar aprisionada em uma estrutura, como expresso na Charge 1; ou por ser considerada incapaz de tomar decisões, como notado na Charge 3.





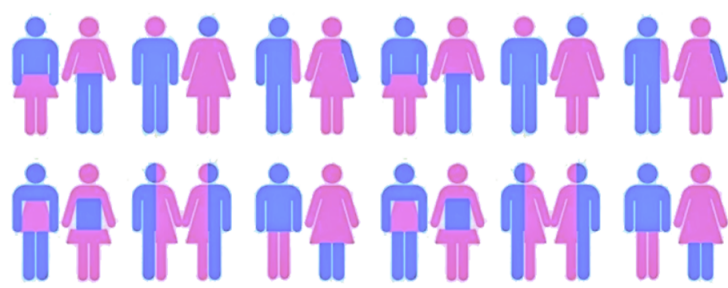
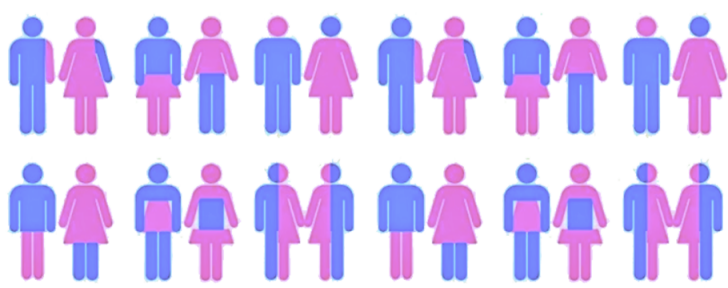
Em outros ambientes, portanto, mesmo no século XXI, o sujeito mulher é anulado e a relação de poder entre os gêneros impõe-se na submissão desse sujeito mulher ao sujeito homem. Deste modo, esse corpo feminino continua, não só nas charges, a ser docilizado e normatizado, não podendo se sobressair ao sujeito homem e continua a se fazer útil apenas no que concerne ao lar.

Considerações Finais

Os discursos, que são historicamente produzidos, são responsáveis pela constituição dos sujeitos. Por meio dos enunciados presentes nas charges analisadas, a mulher é objetivada e se subjetiva por meio das relações de poder-saber que regem essa estrutura, historicamente, e com a sistematização das estratégias de poder que sustentam essa relação. Portanto, o assujeitamento do sujeito mulher a partir desses discursos torna-se presumível, uma vez que – com a força da história, do ressurgimento e da ressignificação dos vários enunciados sobre esse sujeito – este pode ser visto e representado dessa maneira.

A luta das mulheres tem grande contribuição na posição social que este sujeito pode alcançar hoje. Entretanto, os discursos históricos acerca desse sujeito ainda prevalecem, com tanta ou até com mais força que em séculos anteriores, posto que o sujeito mulher também se ressignifica através de suas lutas e a resistência dentro dessa relação de poder intensifica-se.

A representação da mulher feita por meio das publicações da ONU Mulheres traduz a forma como a sociedade objetiva esse sujeito e como as relações de poder existentes contribuem para a subjetivação da mulher. Mesmo tendo alcançado várias mudanças e conquistas – como o direito ao voto e ao trabalho extradoméstico, dentre outros –, os discursos presentes nas charges que compõem o *corpus* deste trabalho apresentam estratégias de poder-saber que objetivam o sujeito mulher e provocam um efeito de





subjetivação desses sujeitos por meio da representação feita nas charges. Ela abarca não só o sujeito mulher, mas toda uma sociedade, uma vez que condensa, em si, discursos religiosos, políticos e familiares acerca do gênero feminino.

Referências

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FELDENS, Tatiana Cristina. *Estudo sobre as charges: o meio ambiente retratado pelo desenho na imprensa gaúcha*. 2017. 164 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social: Jornalismo), PUCRS, Porto Alegre, 2017.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

_____. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.

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

_____. O Sujeito e o Poder. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrera. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 229-249.

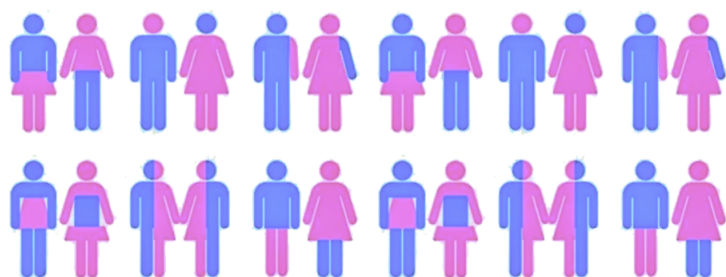
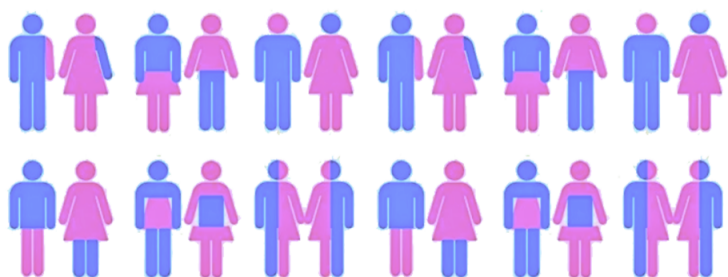
_____. *Microfísica do Poder*. Tradução de Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997. Disponível em: <<http://petletras.paginas.ufsc.br/files/2017/03/foucault-microfisica-do-poder.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2017.

NAVARRO, Pedro; BAZZA, Adéli Borton. Práticas de subjetivação em discursos de idosos. In: _____. FERNANDES JÚNIOR, Antônio; STAFUZZA, Grenissa Bonvino (Orgs.). *Discursividades contemporâneas: política, corpo, diálogo*. São Paulo: Mercado de Letras, 2017. p. 149-173.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

_____. *Minha história das mulheres*. 2. ed. Tradução de Ângela M. S. Córrea. São Paulo: Contexto, 2007.

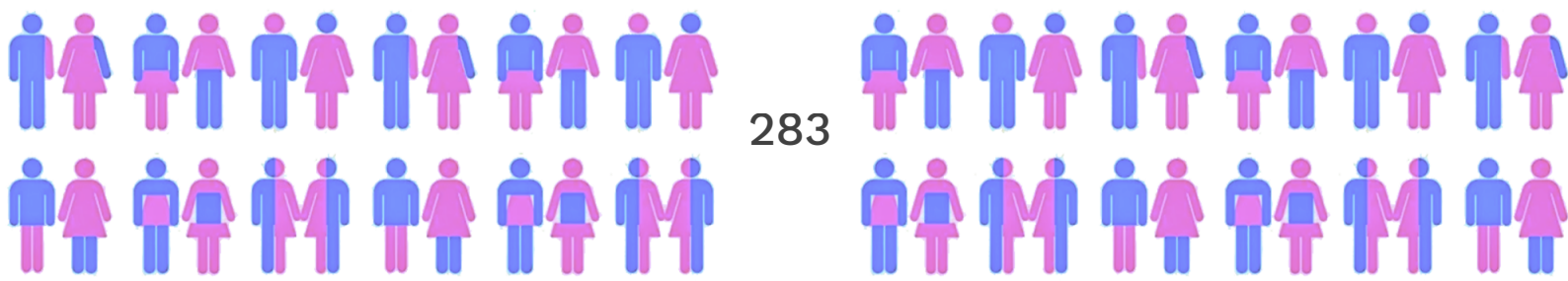
TEDESCHI, Losandro Antonio. *As mulheres e a história: uma introdução teórico metodológica*. Dourados: Editora UFGD, 2012.





TORRÃO FILHO, Amílcar et al. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. *Cadernos Pagu*, v. 24, p. 127-152, 2005.

TRACCO, Celso. Dia Internacional da Mulher – uma longínqua busca pela igualdade. *O Estadão*. 08 de março de 2018. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/blogs/fau-sto-macedo/dia-internacional-da-mulher-uma-longinqua-busca-pela-igualdade/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.





CAIXINHA DE HISTÓRIAS: A LUDICIDADE DOS CONTOS MARAVILHOSOS NA PALMA DA MÃO

Thainá Pereira Gonçalves¹
Anair Valênia Martins Dias²

Introdução

Muitos estudos acadêmicos têm debatido sobre as adversidades do uso da tecnologia na infância e o quanto a sua utilização excessiva pode ser prejudicial. A problemática da tecnologia na infância surge a partir da escassez de tempo da contemporaneidade, que faz com que sujeitos abdicuem desde momentos de lazer até tempo de ócio com os filhos, o celular se torna uma forma de recompensa pela não atenção dos pais e, ao mesmo tempo, uma forma de manter os pequenos entretidos por horas sem cobrar mais do que o dia atarefado deles permite.

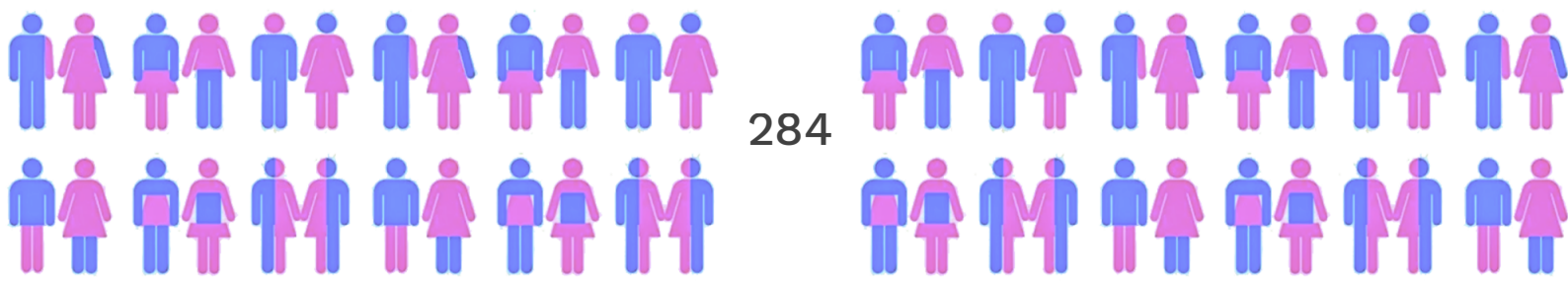
Além disso, estima-se que o uso prolongado do celular no cotidiano prejudica o exercício da ludicidade e atrapalha nas atividades escolares, sendo também uma fronteira entre a criança/jovem e o livro literário, ou seja, uma ferramenta “incombátil” da vida contemporânea tem sido um inimigo de professores e educadores.

Neste artigo, propomos a discussão das possibilidades da tecnologia na infância de modo que ela tenha construções positivas nas vivências do universo infantil. Este trabalho surgiu de uma disciplina de núcleo livre chamada *Gêneros Digitais Contemporâneos*³, na qual a professora propôs, para obtenção da nota final, uma atividade que consistiria utilizar um gênero digital que auxiliasse, em algum nível, a educação escolar. Após alguns dias de aflição e pesquisa, pensamos sobre uma reclamação em comum em diversos artigos acadêmicos e *sites* voltados para a formação docente, isto é, a falta de interpretação de texto.

1 Discente do Curso de Letras – Português, da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (UAELL/UFG/RC). E-mail: thaina.prince@gmail.com

2 Doutora pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Adjunta da UFG. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gênero Discursivo e Ensino de Língua (GEGDEL). E-mail: Anair_valenia@hotmail.com

3 Ofertada pela docente Anair Valênia Martins Dias, pela UAELL/UFG/RC.





A partir disso, surgiu a ideia de criar um aplicativo que estabelecesse a conexão entre os contos de fadas e o celular, de forma que o contato entre criança e narrativa se assemelhasse ao contato que havia em épocas nas quais era mais comum pais lerem para os filhos dormirem. Sendo assim, o objetivo deste aplicativo é estimular o ato da leitura, como também estimular a criança a conhecer uma história e aguçar sua curiosidade pela literatura.

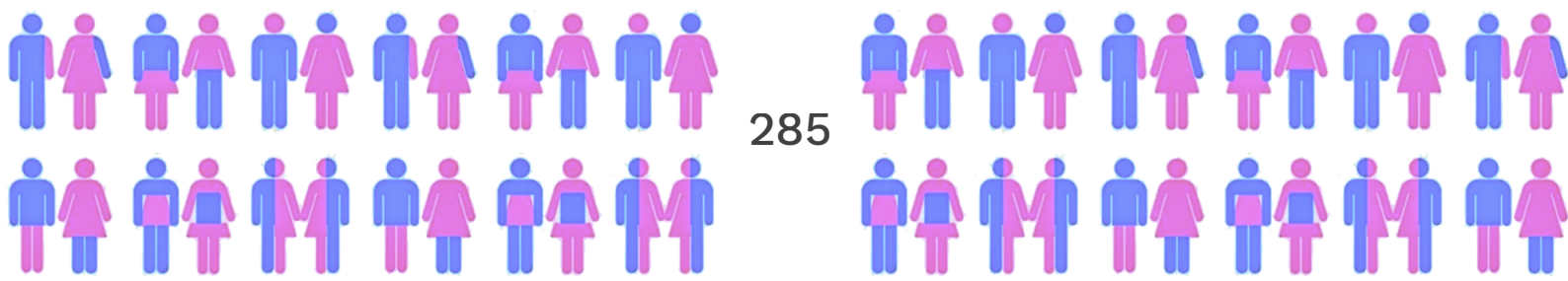
O contato das crianças com leitura costumava iniciar-se através dos clássicos da literatura infantil (contos de fadas), lidos em voz alta pelos pais e/ou professores, mas com a rotina sobrecarregada da atualidade estão se tornando cada vez mais raros os pais que leem para os filhos.

A escolha do gênero escolhido se deu a partir dos benefícios comprovados do maravilhoso sobre a imaginação infantil, como salienta Nelly Novaes Coelho (2012, p. 13): “o pensamento tocado pelo maravilhoso é capaz de reencantar a realidade, e esse reencantamento precisa começar imediatamente, em casa e na escola, e em seguida se espalhar pelo mundo”. Posteriormente, adentraremos nos benefícios dos contos de fadas para o imaginário na infância e no porquê são atemporais.

Para tal, nos embasaremos nos estudos de Candido (1998), Coelho (2012, 1987) e Bettelheim (2004), pois estes autores nos permitirão a exploração das questões em torno da literatura; e em Valênia (2012), Chartier (1999) e Rojo (2012), que nos auxiliarão com os gêneros digitais e seu uso na educação. Através deste estudo, objetivamos pensar as possibilidades de aproximação entre literatura, tecnologia e infância.

Dando asas à imaginação: a relevância da literatura na infância e o poder dos contos de fadas

Ao discutirmos a primordialidade da literatura, seja em qualquer idade da vida humana, faz-se necessário trazermos o estudo de Antonio Candido (1998), da obra *Vários escritos*, no qual o autor debate sobre os direitos humanos





e quem decide o que é importante ou supérfluo para alguém, de modo que “coisas” imprescindíveis para o bem-estar de um sujeito, como, por exemplo, a literatura, são tratadas como dispensáveis para um indivíduo de pouco poder aquisitivo. Candido (1998, p. 174) traz reflexões sobre essa problemática: “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para os outros”. Assim, se conjecturarmos uma situação específica, mais particular, como os direitos que os pais “concedem” aos filhos dentro do espaço de casa, é sempre inferior ao que eles consideram justo e necessário para si mesmos.

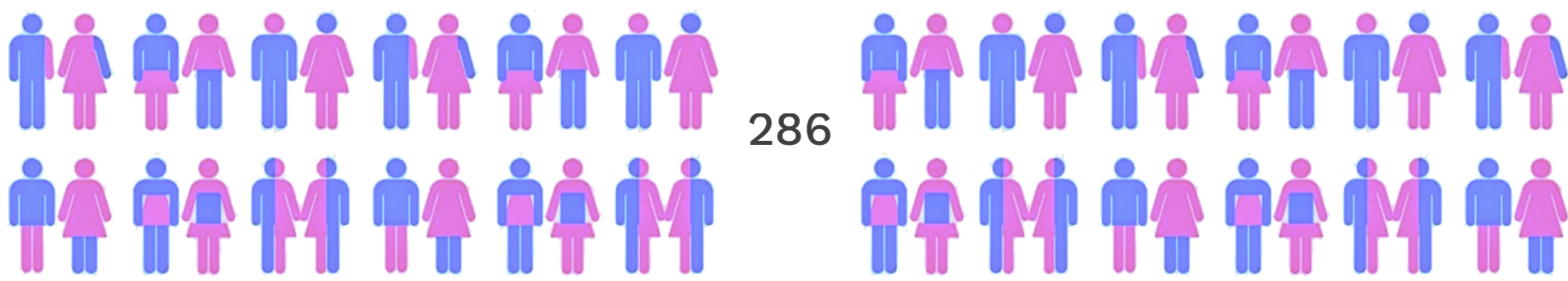
Neste ponto, entre diversas “coisas” das quais as crianças são privadas, desde o direito a omitir uma opinião ao direito de escolher uma roupa, a literatura está entre os direitos ignorados da infância, principalmente em um país no qual a necessidade de fabulação é comumente suprida com programas televisivos e, raramente, com livros.

Embora o hábito de leitura seja saudável em qualquer idade e deveria ser estimulado desde a infância, grande parte dos adultos e jovens no Brasil, 44% dos brasileiros⁴, não têm o hábito de ler, ou seja, como esses sujeitos poderiam incentivar a leitura quando eles mesmos não são leitores?

A leitura possui rica importância para a mente humana, desde a sua construção subjetiva no imaginário de cada pessoa ao que tange o conhecimento adquirido através desta, até os benefícios coletivos de uma sociedade leitora, como explica Maria Manuela do Carmo Sabino (2008, p. 2-3):

A leitura [...] permite ampliar conhecimentos e adquirir novos conhecimentos gerais e específicos, possibilitando a ascensão de quem lê a níveis mais elevados de desempenho cognitivo, como a aplicação de conhecimentos a novas situações, a análise e a crítica de textos, actos e factos e a síntese de estudos realizados. Com a leitura reflexiva, o leitor desperta para novos aspectos da vida em que ainda não tinha pensado, desperta para o mundo real e para o entendimento do outro ser. Assim os seus horizontes perceptuais são ampliados. A comunicação oral e/ou escrita adquire maior

⁴ Para mais informações, consultar: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-05/leitura-e-habito-de-56-da-populacao-indica-pesquisa>>. Acesso em: 10 jun. 2016.





fluência através da prática da leitura reflexiva. O leitor torna-se progressivamente mais capacitado para se autonomizar cultural e civicamente.

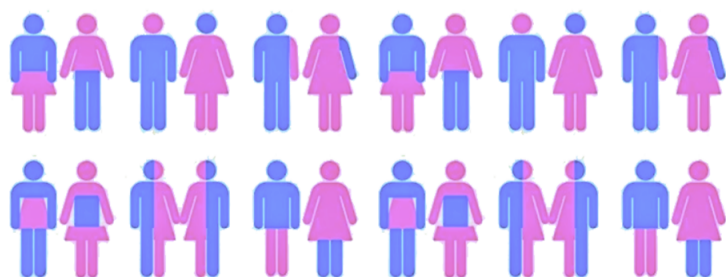
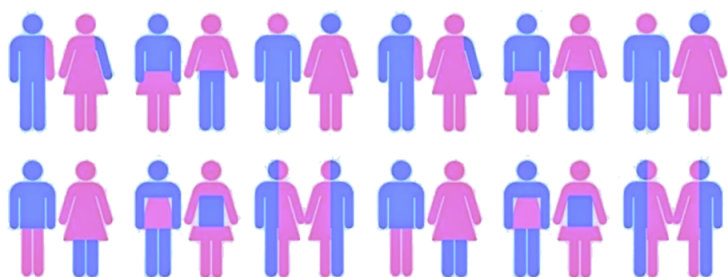
O período da infância trata-se de uma época de grande imaginação e ludicidade que necessita ser estimulada e a literatura infantil tem elementos que contemplam em abundância as necessidades do imaginário infantil, alimentando sua criatividade e concedendo-lhe novas informações e conhecimentos para a ampliação da visão de mundo da criança.

Quanto aos benefícios específicos dos contos de fadas, há um leque de informações pelo qual poderíamos começar, mas gostaríamos de destacar o potencial auxiliador dos contos de fadas no enfrentamento dos problemas encontrados pelas crianças. Os contos maravilhosos ajudam-nas, através de metáforas, a encarar seus problemas, como destaca Bruno Bettelheim (2004, p. 3): “através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil”.

Assim, para além dos ganhos comuns no “consumo” de literatura, o conto de fadas oferece à infância a pitada de magia com que as crianças sonham em suas brincadeiras e coragem para enfrentar seus problemas reais, o que faz com que o gênero seja muito relevante para iniciação no universo da leitura e da literatura.

Os contos de fadas como introdução à leitura

A leitura é a forma mais eficiente de aprender, seja um conhecimento cotidiano, uma visão de mundo, uma perspectiva de vida, um exercício ou o uso formal da língua. Frente ao processo tecnológico que faz parte da vida dos alunos, acreditamos que os benefícios da leitura podem ser acoplados a um meio de leitura digital que mantenha seus inúmeros ganhos ao leitor.





Ainda sobre a necessidade de despertar o gosto pela leitura na infância, Bettelheim (2004, p. 13) explica mais habilmente a importância dos contos de fadas:

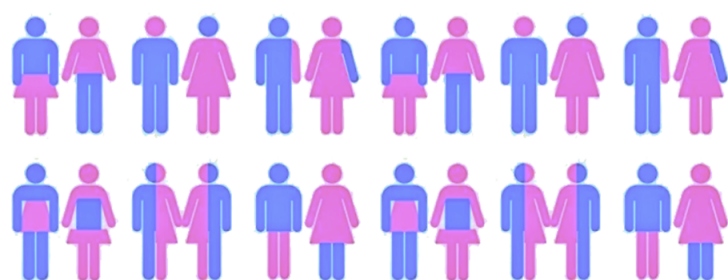
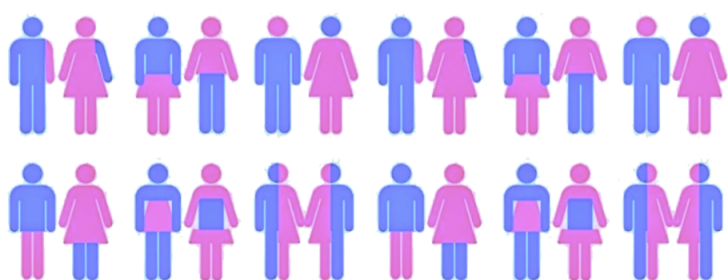
Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que as perturbam. [...] Sob esses aspectos e vários outros, no conjunto da “literatura infantil” – com raras exceções – nada é tão enriquecedor e satisfatório para a criança quanto os contos de fadas.

Os contos de fadas clássicos são uma das literaturas infantis mais ricas em elementos de estimulação da ludicidade. Entretanto, o que vemos hoje são pais receosos com o contato de seus filhos com as versões adaptadas⁵, devido à violência contida nas obras. Para Bettelheim (2004, p. 17), “Muitos pais acreditam que só a realidade consciente ou imagens agradáveis e otimistas deveriam ser apresentadas às crianças [...] mas esta visão unilateral nutre a mente apenas de modo unilateral, e a vida real não é só agradável”. Nesse sentido, o contato único com releituras de contos de fadas e versões fílmicas corrompem o objetivo original dos contos de fadas, que seria as lições passadas por eles e sua transmissão de valores sociais – como coragem, bondade e empatia.

Além disso, os contos de fadas são o primeiro (ou um dos primeiros) contato(s) das crianças com obras de arte, como ressalta Bettelheim (2004, p. 20):

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça a multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão a vida da criança. [...] Os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança como nenhuma outra.

5 As versões originais não eram do gênero infantil, mas sim contos de horror sangrentos que foram convertidos, principalmente, por Charles Perrault, Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen.





Sendo os contos de fadas uma forma de lidar com a realidade das crianças, ou seja, uma forma de abordar os conflitos, como, por exemplo, derrotar medos, surge a ideia de utilizá-los em um meio tecnológico que visa o incentivo do hábito de leitura e a aproximação dos contos clássicos a crianças ligadas ao uso do celular.

A importância da leitura na formação escolar infantil

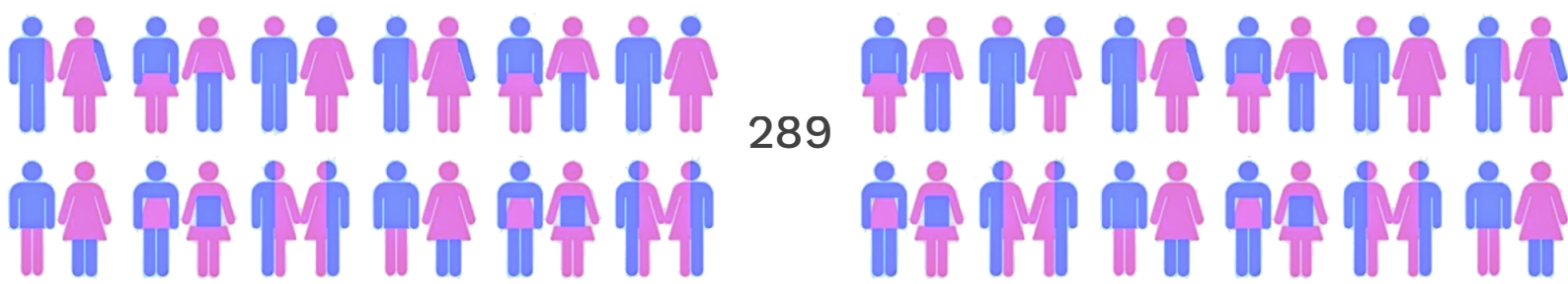
Crianças costumam ter preguiça de ler por sentirem obrigação no ato da leitura, uma vez que o hábito da leitura é uma obrigação; o mesmo se torna massacrante e traumático, criando não só uma aversão à leitura, como também a tudo que se relacione a livros. A mesma criança que odeia ler um livro pode ser a que passa horas lendo publicações em redes sociais, mesmo assim, ela acredita odiar ler.

Contudo, as publicações de redes sociais não auxiliam na leitura atenciosa de um texto, tampouco com a interpretação de texto, que tem sido um grande problema entre crianças e adolescentes em fase escolar. Segundo dados do *site Correio Braziliense*⁶,

A maioria dos alunos que concluem o 3º ano não sabem ler. Na escrita, quase 70% dos estudantes não dominam competências básicas. [...] O resultado da prova ABC (Avaliação Brasileira do Final de Ciclo de Alfabetização) realizada em 2013, mostra que apenas 44,5% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental apresentaram proficiência em leitura. Em escrita o percentual foi ainda menor, 30,1% (AGUIAR, 2013).

Uma vez que os alunos saem dos primeiros anos do Ensino Fundamental com essa carência do domínio total da leitura e insuficiência em interpretação e produção textual, as chances desses alunos se recuperarem no decorrer da vida escolar é quase escassa, aumentando o índice de sujeitos não leitores no Brasil.

⁶ Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino_e,373103/a-maioria-dos-alunos-que-concluem-o-3-ano-nao-sabe-ler-nem-fazer-conta.html>. Acesso em: 10 abr. 2016.





Faz-se necessário incentivar na criança o gosto espontâneo pela leitura, para que ela a procure por interesse próprio e se torne um ato saudável. O interesse da criança é conquistado por coisas que a deslumbram, e com a leitura não é diferente, por isso a importância de apresentar-lhe um gênero que cause um encantamento imediato.

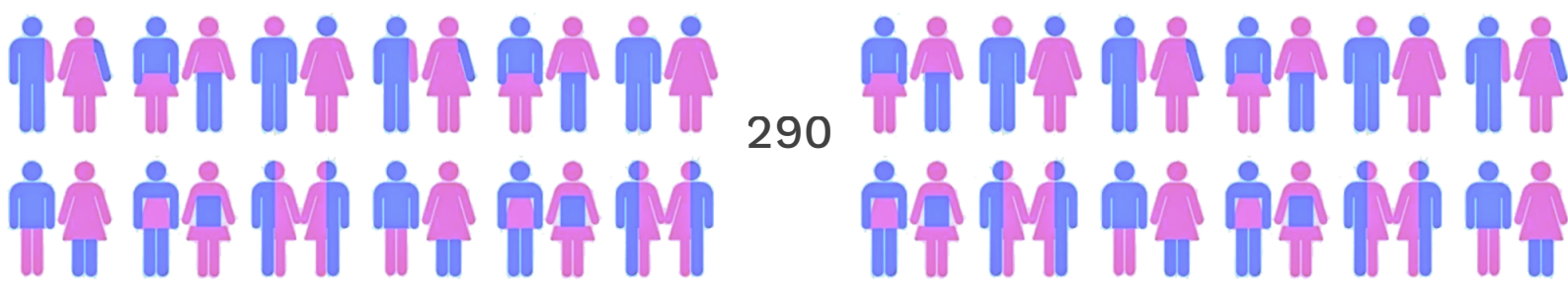
A partir do momento em que a criança tem o hábito contínuo de leitura, mesmo que ela esbarre com dificuldades em desenvolver um interesse por textos escolares, ela, provavelmente, será capaz de ler e compreender o conteúdo sem grandes embaraços.

É mais fácil incentivar essa prática de leitura em casa, porque na escola há um conteúdo fixo a ser transmitido em um tempo limitado, que não pode passar por grandes desvios, tornando praticamente impossível para o educador se atentar às necessidades e dificuldades de cada aluno em separado.

Acreditamos que conseguindo “implantar” na criança esse gosto pela literatura e hábito de leitura é possível: melhorar o desempenho escolar, já que um sujeito leitor tem uma boa interpretação de texto, que é fundamental em qualquer disciplina; ter um melhor aproveitamento da capacidade mental de aprendizado das crianças, que é mais estimulante que a de um adulto; através da leitura o sujeito pode melhorar sua capacidade de interpretar e analisar situações e, a um médio prazo, podemos ter jovens que se interessam e conhecem melhor sobre política, formando eleitores conscientes, o que conseqüentemente poderia reestruturar a política do país.

A fusão entre o clássico e o contemporâneo: contos de fadas ao alcance de um toque

Mesmo que o uso da tecnologia disperse a atenção dos jovens através de redes sociais, jogos, filmes, séries, entre outros, também contribui para a comunicação entre leitores, internautas e blogueiros. Resta-nos tentar





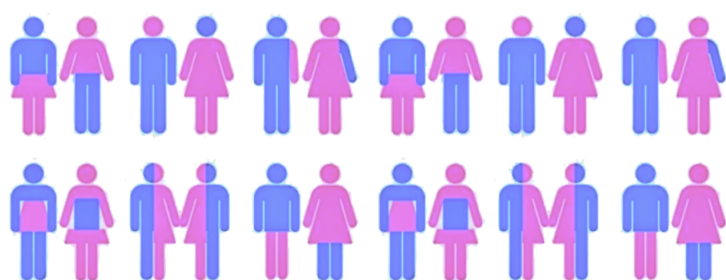
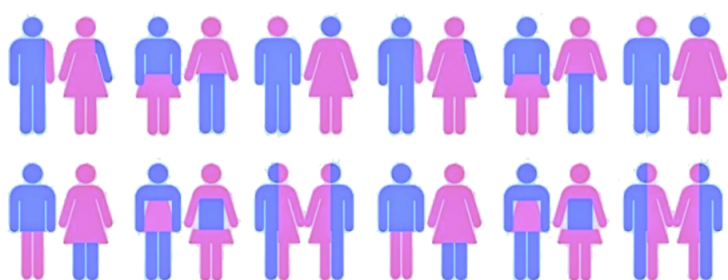
fazer com que a tecnologia contribua para a formação de crianças e pré-adolescentes (visto que adolescentes de 14-17 anos já costumam utilizar a *internet* para além da diversão com mais frequência).

Por meio dos textos eletrônicos os alunos podem ser estimulados a retornar a leitura. Para Roger Chartier (1999, p. 13), “o texto eletrônico lhe permite maior distância com a relação ao escrito neste sentido, a tela aparece como o ponto de chegada do movimento que separou o texto do corpo”, quer dizer, a praticidade e possibilidades de aparência do texto digital tendem a atrair os jovens a leituras em tela.

Ainda segundo o autor, “hoje, com as novas possibilidades oferecidas pelo texto eletrônico, sempre maleável e aberto a reestruturas múltiplas, são os próprios fundamentos da apropriação individual dos textos que se veem cobrados em questões” (CHARTIER, 1999, p. 49), e o texto eletrônico nos traz a comodidade da mobilidade, praticidade e rapidez. Enquanto livros impressos são facilmente danificáveis, ocupam maior espaço e têm certo peso, os livros digitais podem ser baixados em qualquer lugar, a qualquer momento, e ocupam apenas o espaço do celular ou dispositivo em que será executado (que geralmente a pessoa já carregaria consigo independente do livro).

Além disso, o texto digital nos permite utilizar as multissemiões a favor do texto, tornando-o mais atraente e interessante, podendo até mesmo aumentar o público da mesma obra que já havia sido publicada em formato impresso.

Ajudam-nos ainda neste assunto os estudos de Roxane Helena Rojo (2012, p. 24), para quem “essa característica interativa fundante da própria concepção da mídia digital permitiu que cada vez mais a usássemos mais do que para a mera interação, para a produção colaborativa”. O avanço da tecnologia tornou mais fácil seu entendimento e manipulação, permitindo, assim, que os internautas saíssem de seu estado de conforto como consumidor e passassem a ser produtores de conteúdo aditivo (ou não) à sociedade.





Para Anair Valênia (2012, p. 95), “as TICS⁷ trouxeram para o contexto escolar textos multimodais e multissemióticos que combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudio, cores e *links*”. A autora ainda salienta que esses textos “invadem o cotidiano dos alunos, leitores e escritores, e exigem a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, conforme as modalidades e semioses utilizadas, ampliando a noção de letramento” (VALÊNIA, 2012, p. 95).

A multissemiose é a habilidade de leitura e domínio dos gêneros da mídia. No caso do aplicativo desenvolvido, as multissemioses são apresentadas através da disponibilidade de um áudio sobre a estória comentada, a possibilidade de conhecer mais sobre os contos, ilustrações e autores, sem a necessidade de uma pesquisa extensa.

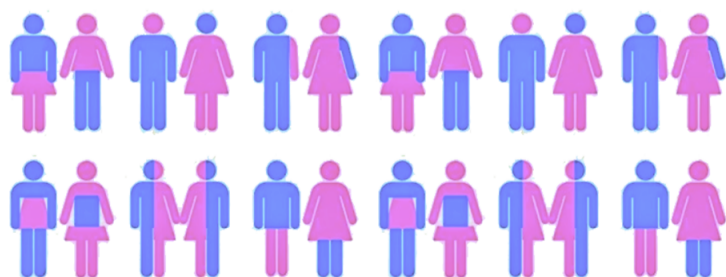
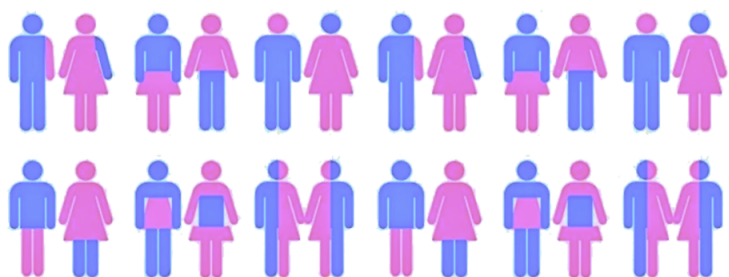
O aplicativo “Caixinha de Histórias” começou a ser desenvolvido a partir de 31/12/2016, com o objetivo de divulgar contos de fadas clássicos em formato digital para crianças, futuros leitores e até mesmo leitores alfabetizados que, assim como nós, compartilham a paixão pela leitura.

Esse aplicativo (*app*) foi desenvolvido, sob a orientação da docente Anair Valênia, para avaliação na disciplina de núcleo livre *Gêneros Digitais Contemporâneos*, que visa usar a tecnologia para auxiliar na educação. Deste modo, criamos um *app* que tem como objetivo incentivar a leitura.

De início, a ideia era que o aplicativo tivesse um *plug-in* de voz que lesse livros em PDF, porém depois refletimos e percebemos que poderia desestimular o hábito da leitura. Em busca de criar um aplicativo que despertasse a curiosidade da criança, ao invés de *plug-in* de voz, o objetivo foi desenvolver um áudio livro digital com vozes de pessoas selecionadas de acordo com cada narrativa, contendo também curiosidades sobre os contos, sobre os autores e uma linha cronológica de ilustrações dessas obras.

Este aplicativo contém seis pastas: o sumário com títulos e autores; curiosidades sobre o autor; imagens/ilustrações de diferentes artistas e

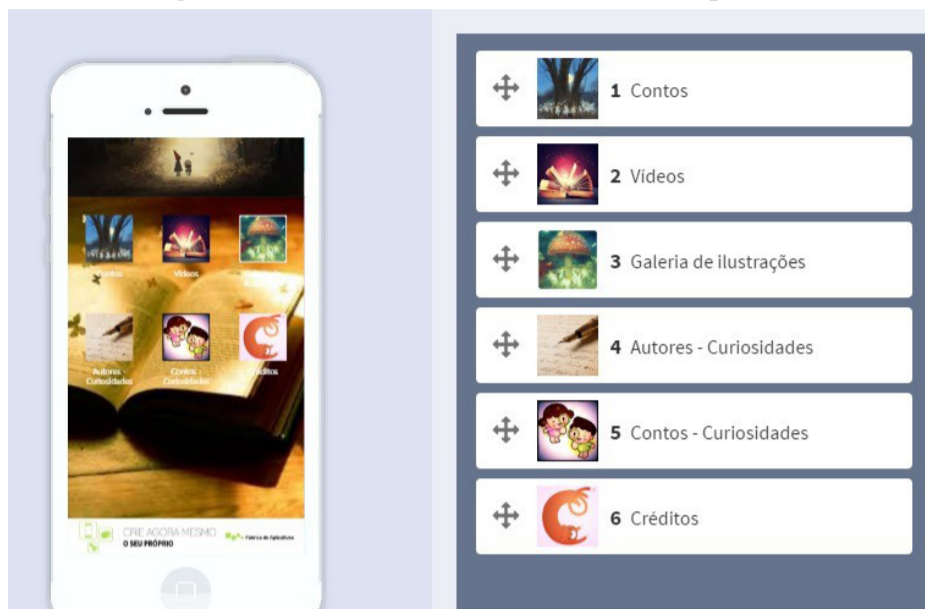
⁷ Nota dos Revisores: Essa sigla se refere a Tecnologias da informação e comunicação.





épocas sobre a mesma obra; curiosidades sobre os contos; áudio livro digital (livro com narração e entonação); e, por fim, os créditos com as informações técnicas e referências do *app*.

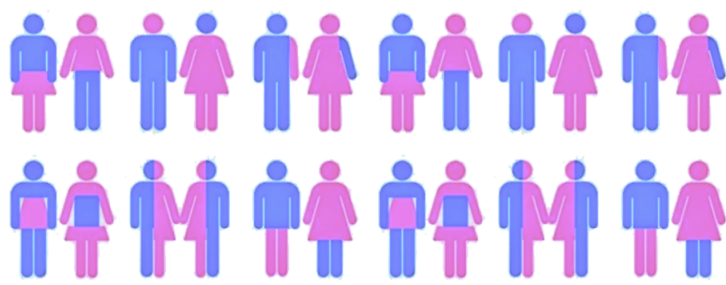
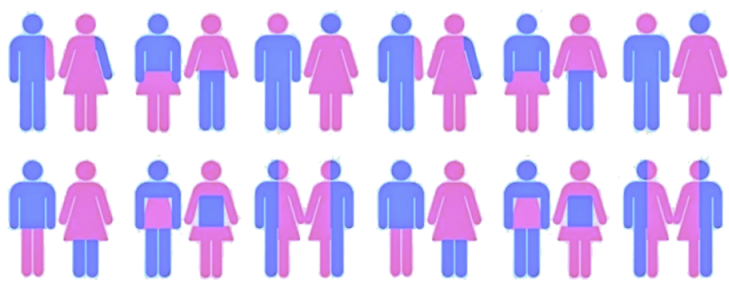
Imagem 1: Print da tela do menu de edição do aplicativo.



Fonte: Imagem retirada do *site* Fábrica de APPs.

Foram utilizados quinze contos de fadas lidos por professores e alunos da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, sendo o aplicativo composto da seguinte forma:

- “A bela e a fera” – Jeanna – Marie Leprince De Beaumont. Voz: Andreia Cristina Peixoto Ferreira;
- “A pequena sereia” – Hans Christian Andersen. Voz: Maria do Carmo Morales Pinheiro;
- “Branca de neve” – Jacob e Wilhelm Grimm. Voz: Izadora Mariano;
- “O gato de botas” – Charlie Perrault. Voz: Antônio Fernandes Júnior;
- “A roupa nova do imperador” – Hans Christian Andersen. Voz: Lucas Santos;
- “Rapunzel” – Jacob e Wilhelm Grimm. Voz: Izadora Mariano;
- “A bela adormecida” – Jacob e Wilhelm Grimm. Voz: Maria do Carmo Morales Pinheiro;





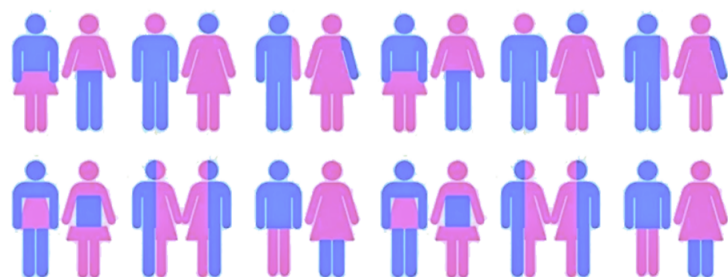
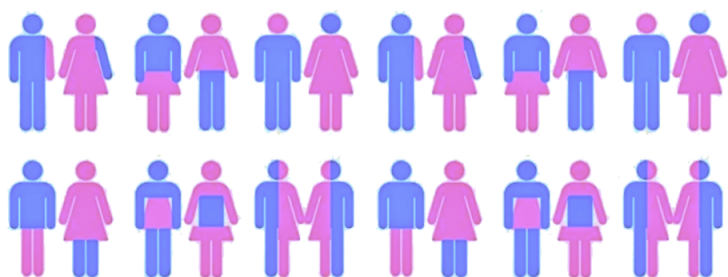
- “Chapeuzinho vermelho” – Charlie Perrault. Voz: Andrea Del Larovere;
- “Soldadinho de Chumbo” – Hans Christian Andersen. Voz: Andreia Cristina Peixoto Ferreira;
- “Cinderela” – Charles Perrault. Voz: Maria Aparecida Lopes Rossi.
- “Tudo está bem quando acaba bem” – Hans Christian Andersen. Voz: Andrea Del Larovere;
- “Florinda e Yoringal” – Jacob e Wilhelm Grimm. Voz: Fabiana Bellizze;
- “Ricky, topete real” – Charles Perrault. Voz: Maria do Carmo Morales Pinheiro;
- “A princesa e a ervilha” – Hans Christian Andersen. Voz: Maria do Carmo Morales Pinheiro;
- “Rumplestilskin” – Jacob e Wilhelm Grimm. Voz: Bruno Franceschini.

Os contos escolhidos tratam-se de contos clássicos e menos conhecidos que os contos produzidos por indústrias como *Walt Disney Company*; são contos de beleza e astúcia notável, capazes de estimular no público-alvo o interesse por mais histórias do gênero e dos autores favoritos. Além do mais, as multissemiões escolhidas para cada história simulam um adulto folheando um livro para a criança, diminuindo a sensação robótica de outros aplicativos com vozes de leitura e propagando a contação de histórias a nível digital.

Considerações finais

O aplicativo ainda não está disponível para *download* e não teve contato efetivo com crianças, com exceção do filho de seis anos da pesquisadora. Logo, tudo que foi levantado com relação ao *app* são apenas possibilidades, pois há a necessidade de aprimoramentos e pedido de licença autoral sobre parte do conteúdo utilizado.

Todavia, é interessante podermos estudar as probabilidades de utilizar a tecnologia a favor infância, não apenas para o lazer através de jogos, mas





também para o lazer através da literatura, usando as multissemioses para prender a atenção dessa nova geração, que já surge na era da tecnologia e da terceirização do tempo de ócio e da educação.

Esperamos em breve concluir a etapa das licenças, para que possamos lançar o aplicativo para *download* aos internautas e descobriremos de fato a aceitação do nosso público-alvo, o olhar dos pais e a perspectiva dos educadores sobre os contos.

O caminho até o aperfeiçoamento do aplicativo ainda é tortuoso e requer mais pesquisas sobre o meio literário e o meio digital em si. A intenção é que, quando o aplicativo vá a público, a sua funcionalidade seja ampla e de fácil manuseio, uma vez que este será destinado, principalmente, a crianças pequenas, mas também que as ilustrações e efeitos de página sejam tão chamativos quanto estejam em harmonia com a história narrada.

Nossa proposta é apenas um pequeno passo na história de um país que faz da leitura um ato – quase – punitivo, mas pode ser um grande projeto para um futuro diferente, em que a tecnologia seja apenas um complemento ao hábito de leitura diária entre pais e filhos e não uma ferramenta substituta de um contato humano necessário.

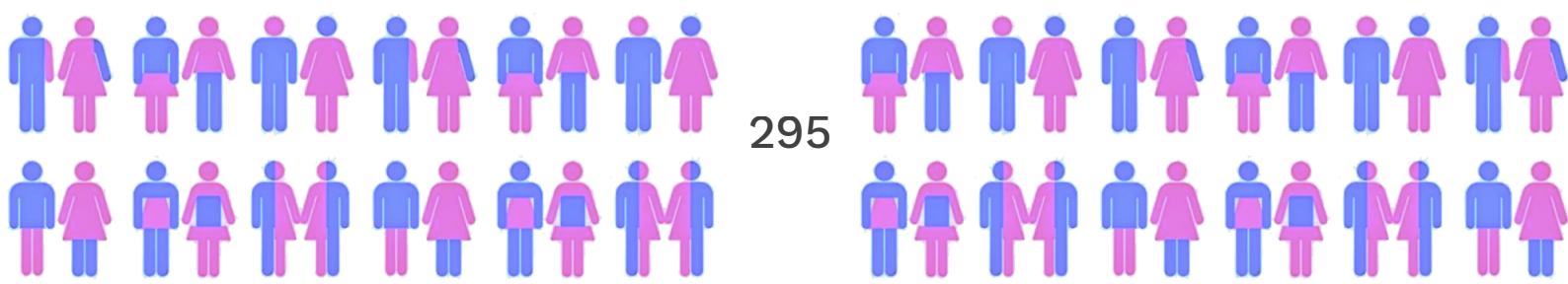
Referências

AGUIAR, Gustavo. A maioria dos alunos que concluem o 3º ano não sabe ler nem fazer conta: Na escrita, quase 70% dos estudantes não dominam competências básicas. In: *Eu estudante*. 2013. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2013/06/25/ensino_educacaobasica_interna,373103/a-maioria-dos-alunos-que-concluem-o-3-ano-nao-sabe-ler-nem-fazer-conta.shtml>. Aces so em: 10 abr. 2016.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2004.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1998.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.





COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos*. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

_____. *O conto de fadas*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1987.

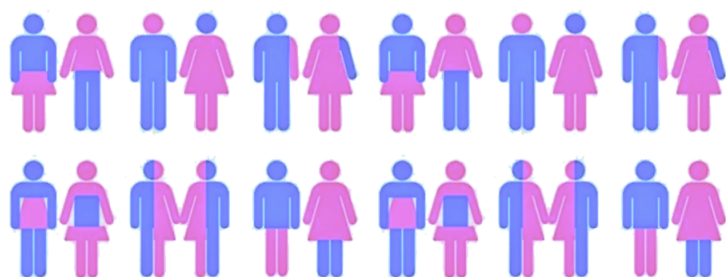
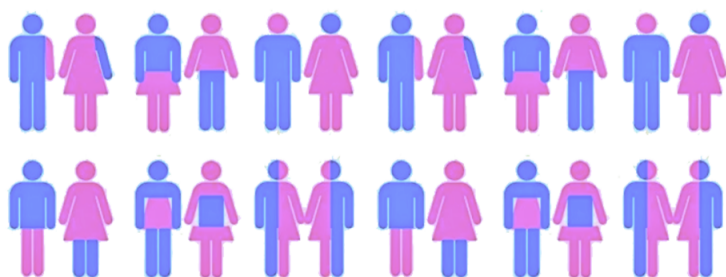
EBC. *Crianças estão lendo cada vez menos*. 2015. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/infantil/2015/07/criancas-estao-lendo-cada-vez-menos>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Fábrica de Aplicativos. Disponível em: <<http://dashboard.fabricadeaplicativos.com.br/?signup#applications>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

ROJO, Roxane Helena (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SABINO, Maria Manuela do Carmo. A importância educacional da leitura e estratégias para sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 45/5, 25 marzo 2008.

VALÊNIA, Anair. Hipercontos Multissemióticos. ROJO, Roxane Helena (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.





ANÁLISE DISCURSIVA DA SUBMISSÃO DA MULHER EM DIFERENTES ÉPOCAS ATRAVÉS DA VOZ MASCULINA

Walter César Gonçalves¹
Cássia Núbia de Carvalho²

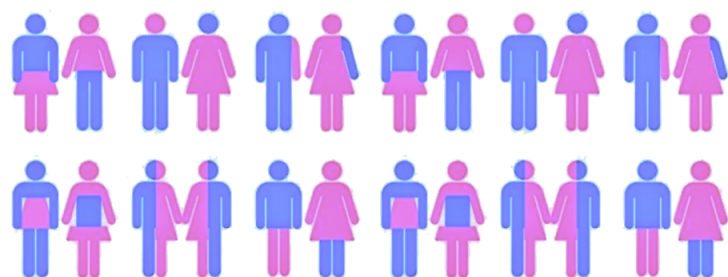
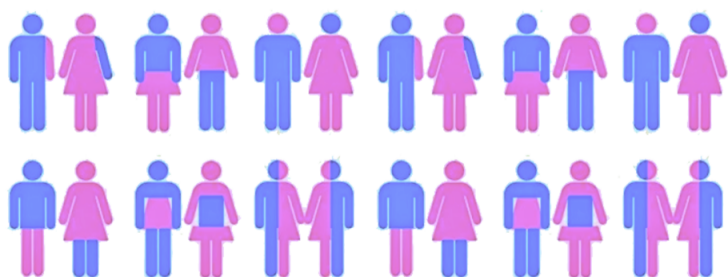
Introdução

O interesse pelas obras de Chico Buarque sempre foi particular, pois mesmo em épocas de extremo controle militar o autor soube, como poucos, contestar, protestar e analisar os contextos mais sombrios deste período histórico. A riqueza dos recursos linguísticos e a estilística são igualmente aprazíveis, tanto pela qualidade quanto pela quantidade. Extremamente profícuo, sabe, como poucos, dizer, ou não, aquilo que representava os anseios, os medos e a esperança da sociedade oprimida pela Ditadura Militar dos “anos de Chumbo”. Chico Buarque compôs sobre vários temas, mas possui um repertório extremamente significativo sobre a mulher. O eu lírico é claramente feminino e, muitas vezes, cantava como mulher, carregada de exaustiva pretensão na linguagem duplicada, compreendida apenas sob o contexto sócio-histórico-cultural na qual está inserida. A escolha da obra “Mulheres de Atenas”, de Chico Buarque e do teatro grego de Aristófanes, foi criteriosa, por se tratar de discursos políticos envolvendo épocas e fatos diferentes, mas intrinsecamente ligados pelos diálogos de opressão do sexo feminino e a busca pelo empoderamento da mulher para solução destes conflitos políticos. As obras abordam um sujeito feminino em diferentes posições.

Em “A greve de sexo – Lisístrata”, o sujeito feminino é submisso ao homem enquanto provedor do lar e senhor da guerra; para Chico Buarque, em “Mulheres de Atenas”, o sujeito feminino está em igualdade, à margem da rebeldia do contexto masculino. A Obra de Chico Buarque é claramente uma

1 Graduado em Letras do Centro Universitário de Goiatuba-GO – UniCERRADO.

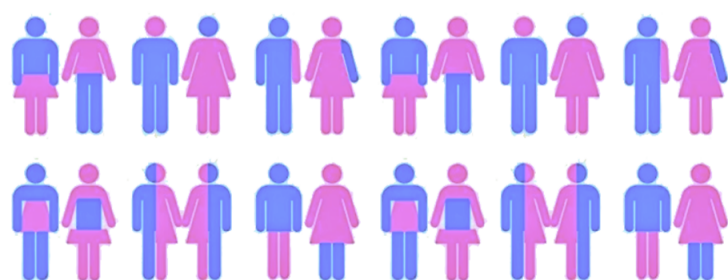
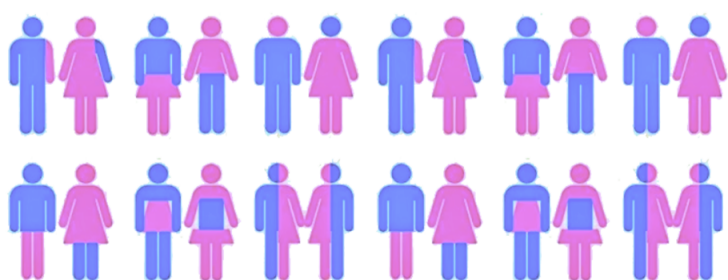
2 Docente da área de Linguística do UniCERRADO.





referência às personagens de Aristófanes, inclusive com fortes elementos gregos que remotam ao momento histórico que foi escrita. Para uma análise de discurso, faz-se necessário um estudo do contexto histórico em que as obras foram criadas e suas condições de produção e materialidade. Muitos artistas da década de 60 e 70 usaram a Música Popular Brasileira (MPB) para propagar ideias contra a Ditadura Militar, mas em Chico Buarque o enfoque se dá sob a ótica do feminino, as vozes oprimidas e sem valor social, dita sob a irrelevância de sua função social, uma classe que não existia, falando de amor através do senso comum enunciava (não dito) as crueldades do regime totalitário. Na sociedade desta época a mulher era submissa, não tinha função política nem social; poucas trabalhavam fora e mesmo quando ocorria o trabalho fora do lar era por pura subsistência em condições de subordinação e atividades ligadas às funções da mulher no lar, como domésticas, cuidadoras ou cozinheiras, distintas por uma classe social baixa e sem instrução. Eram vozes esquecidas e submetidas aos discursos morais, religiosos e políticos, materializadas para manutenção do poder e do controle social.

A censura era a grande aliada do Regime Militar, muitos temas foram proibidos, assuntos ignorados e oposições políticas não podiam existir; um discurso podia custar vidas, grandes conspirações e torturas aviltantes instauraram e mantiveram a ditadura do silêncio e do medo. Neste contexto, Chico Buarque foi o grande mestre do não-dito, o inimigo era oculto, intrinsecamente ardiloso, num jogo de sentidos somente reconhecido sob a ótica das formações ideológicas vigentes nas trincheiras da rebelião que resistia ao golpe. O ritmo eternizado pelo poeta, erroneamente interpretado como o cantor das mulheres, acaba por ganhar um nome específico no cenário musical: samba-duplex, por conta da grande dubiedade de interpretações manifestadas em suas canções. O compositor, para driblar a censura e protestar, cantava o amor e falava de política em uma analogia da submissão feminina com a própria submissão da sociedade diante do regime repressor. Toda sociedade se encontra representada na figura feminina, empoderar



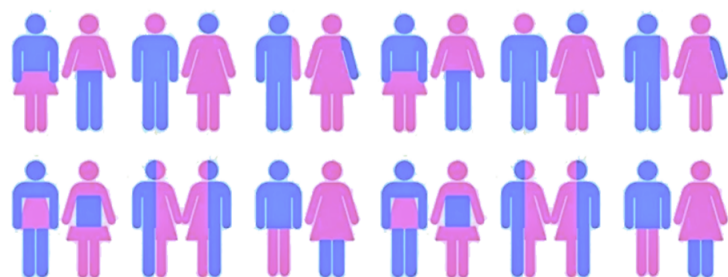
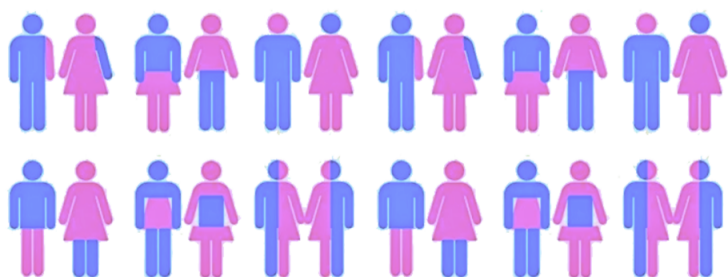


a mulher era uma forma de insurgir a população contra a opressão, seus versos fogem da linguagem e ecoam nos efeitos de sentido dos enunciados provocados pela condição histórica do sujeito e do contexto social.

O silêncio atua como forma de linguagem e as “palavras são carregadas de silêncio” (ORLANDI, 2010). Chico Buarque se destaca pelas músicas que criticavam a política de sua época, entretanto estas críticas são realizadas de maneira silenciosa, o discurso de protesto não era evidente em suas estruturas, sendo extremamente difícil compreender “o que é dito”. No entanto, teve várias de suas obras censuradas, levando-o ao autoexílio na Itália em 1969.

O interdiscurso e as condições de produção dos enunciados dos discursos femininos em contextos históricos distintos

Apesar da profícua obra de Chico Buarque, este artigo se debruçará especificamente sobre a canção “Mulheres de Atenas”, composta em parceria com Augusto Boal, em 1976, para a peça teatral intitulada “Lisa, a Mulher Libertadora”, em referência à personagem grega Lisístrata. A peça teatral é uma adaptação da comédia grega de Aristófanes denominada “A greve de sexo – Lisístrata”, escrita em 411 a.C., que conta a história de mulheres lideradas pela ateniense Lisístrata que decidem instituir uma greve de sexo para que seus maridos parassem a guerra e restaurassem a paz. No final, graças às mulheres, a longa guerra chega ao fim. A peça teatral foi escrita e ensaiada em pleno Regime Militar e nunca estreou nos palcos brasileiros, devido à censura. Impossível neste ponto não se ater às condições específicas de produção das obras e seu contexto histórico e social. Na época em que Aristófanes escreveu a comédia, a Grécia estava profundamente devastada pelas guerras entre suas cidades que castigavam enormemente a sociedade grega, em especial às mulheres que perdiam seus filhos e maridos para as batalhas, vivendo constantemente à espera de seus retornos sem nada poderem fazer para resolver a situação, visto que na comunidade grega a

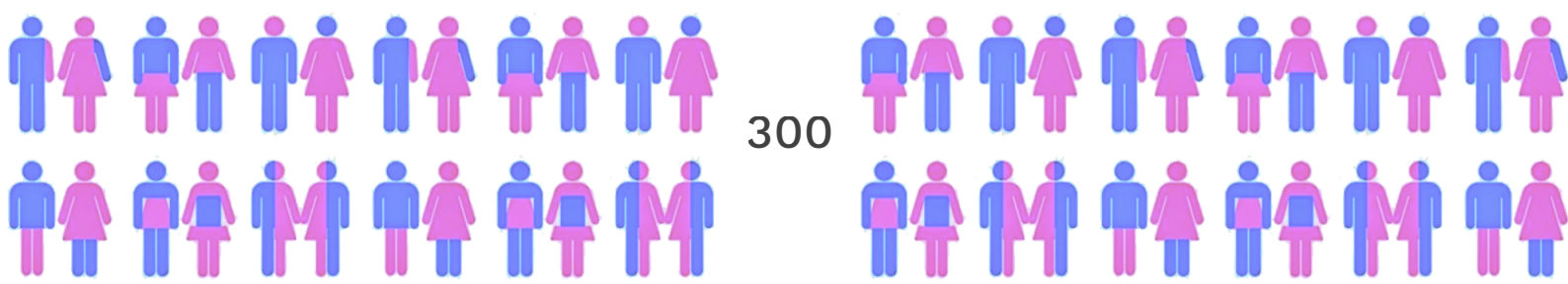




mulher não tinha função social e era submetida às regras patriarcais vigentes no século V a.C. A personagem principal, Lisístrata, utiliza a única forma de submissão do homem perante a mulher, o sexo, o que provoca muita confusão e situações inéditas. As mulheres acabam por perceber a dimensão do poder que têm nas mãos com a conquista do inesperado resultado e, graças à persistente greve, a guerra é finalmente cessada. Inicia-se aí, nos primórdios da civilização ocidental, a noção de empoderamento de uma classe social desprivilegiada para atingir determinado fim.

Guardadas as devidas proporções, é possível verificar na canção “Mulheres de Atenas”, de Chico Buarque, a regularidade do contexto social, político e do discurso de poder, que, mesmo desconhecido, pode existir nas classes oprimidas. A canção foi alvo de acalorados ataques das feministas da época, mas uma leitura mais atenta e contextualizada nos leva ao contrário, o texto é um hino contra a submissão das mulheres que se subjetivavam às normas instituídas nas sociedades patriarcais da época. Dentro da analogia mulher/política são facilmente identificados os efeitos de sentido no contexto histórico do Regime Militar.

Uma leitura superficial da obra de Chico Buarque apresenta as ideias machistas vigentes no período militar, mas em uma análise mais profunda nota-se que na verdade o autor busca incentivar as mulheres a se posicionarem diante das injustiças sociais. O discurso realiza-se nas entrelinhas, silenciosamente, para driblar as penalidades impostas aos que ousavam atravessar os limites da censura estabelecidos pelo governo militar. Com o fim da democracia, ficaram vedadas todas as formas de manifestações contrárias ao regime totalitário, até mesmo atividades artísticas e culturais. O país presenciou os “anos de Chumbo”, movimento de forte repressão armamentista que atentou contra a vida e a integridade física e/ou psicológica dos supostos rebeldes. Sob condições tão adversas, o autor de “Mulheres de Atenas”, para proteger-se e sua família, utiliza de recursos discursivos referenciais, ou seja, o objeto é o que o enunciado anuncia.



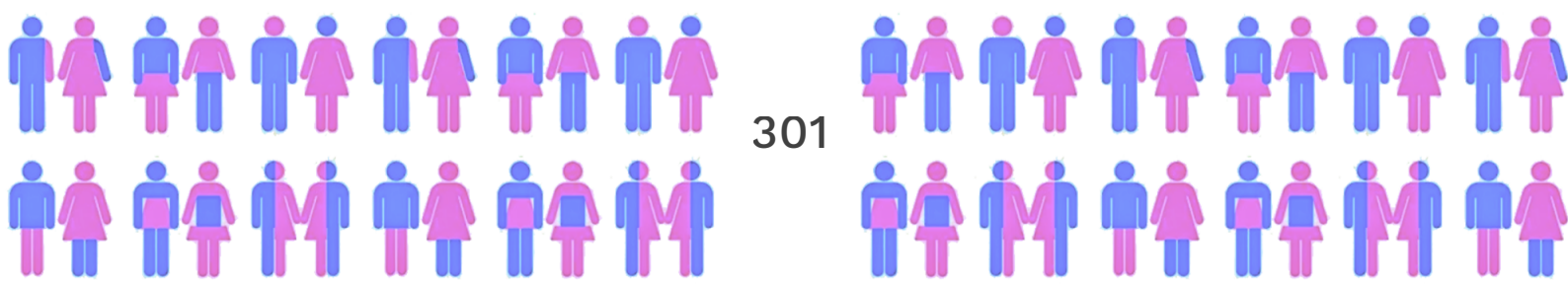


Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1971, p. 8-9).

Desta forma, os efeitos de sentidos somente são percebidos em um tempo e espaço concretos. Os enunciados da canção, dentro da analogia mulher/sociedade, empoderam o sujeito feminino, mas buscam despertar a sociedade para a luta e a rebelião. Assim como a peça escrita na Grécia antiga, a força para vencer a opressão decorre da descoberta do poder emanado nas classes “sem voz” e da união de seus membros, uma vez que a classe empoderada obteria o poder para rebelar-se contra o regime autoritário. Assim como os homens das cidades de Atenas dependiam afetivamente das mulheres, o Brasil dependia da sociedade para existir. O reconhecimento do papel social de todos os segmentos da sociedade é o elemento que faltava na luta contra as atrocidades cometidas pelo governo militar. Na música, é ‘dito’ que elas “mirassem nas mulheres de Atenas”. Ao empoderar as mulheres, Aristófanes preocupava-se na verdade com a unificação da Grécia, pois envolvida em guerras entre suas cidades, não notava o perigo maior, uma possível invasão bárbara. O autor constrói o mesmo campo discursivo para enunciar o inimigo maior, o próprio governo.

A crítica silenciosa é direcionada não apenas ao governo antidemocrático, mas à própria sociedade que, dispersa, não identifica as relações de poder-saber que estão envolvidas no contexto histórico-social das ações militares. A relação discurso-interdiscurso valida o próprio discurso da obra do autor brasileiro, “a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos” (MAINGUENEAU, 1984).

É um espaço de regularidades dos discursos e dos componentes interagidos por conjunturas análogas, servindo apenas para definir a base dos campos discursivos.



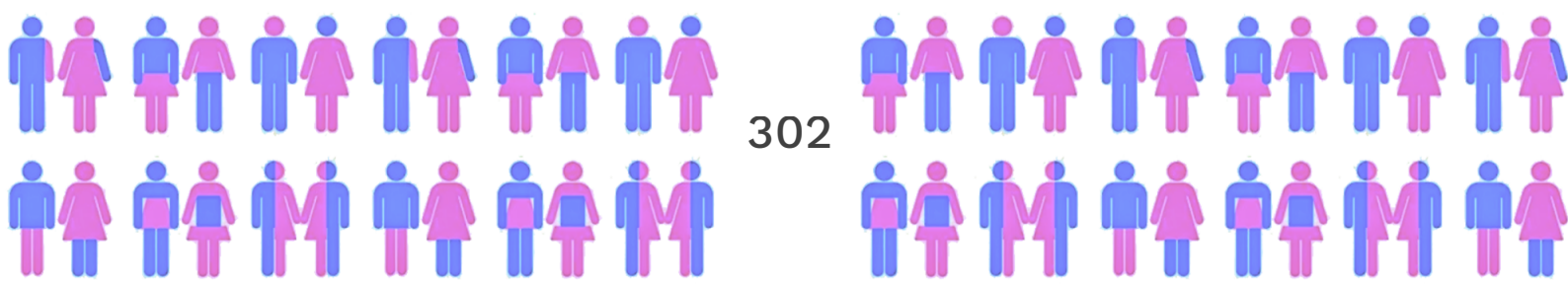


As formações discursivas que constituem um campo discursivo possuem a mesma formação social, mas divergem na maneira de preenchê-las, o que faz com que se encontrem ou em relação polêmica, ou de aliança, ou de neutralidade. E cada um define sua identidade pela mediação desse sistema de diferenças. (BRANDÃO, 2012, p. 34).

Chico Buarque utiliza-se de fatos históricos/literários, para demonstrar o silêncio da sociedade, imposto pelos discursos promovidos pela política, pela religião e até mesmo pelas famílias mais tradicionais, que estabeleciam regras de comportamento e aceitação. Os discursos de autoridade da época são legitimados, principalmente, pela divulgação do grande crescimento na economia brasileira, pela falsa impressão de normalidade e pelo temor de que um governo ditador socialista soviético pudesse se instalar no Brasil, devido à Guerra Fria. Todo e qualquer ato “subversivo” era atribuído a grupos de comunistas infiltrados no país para derrubar o atual governo e instalar outro ainda mais devastador. É a biopolítica do medo.

O descentramento do sujeito, em que o “eu” implica outros “eus” e o outro, a não fixação desta identidade que se encontra em constante processo de mutações, manifestadas na materialidade discursiva, ou, no caso, no “silêncio” das condições de produção. A interdiscursividade construída pelos textos abrange os enunciados e a formação discursiva, acarretando, com isso, efeitos de sentido diversificados, mas ligados pela mesma enunciação. Os fatos históricos, os anseios sociais representados pelo contexto cultural são encontrados na heterogeneidade e na pluralidade de discursos constitutivos do sujeito que representa toda realidade social. Pela análise de discursos, é possível compreender as condições específicas das relações de produção de sentidos e da formação discursiva determinada entre a época e o espaço social distinto:

Mirem-se no exemplo
Daquelas mulheres de Atenas
Vivem pros seus maridos
Orgulho e raça de Atenas
(BUARQUE, 1976)





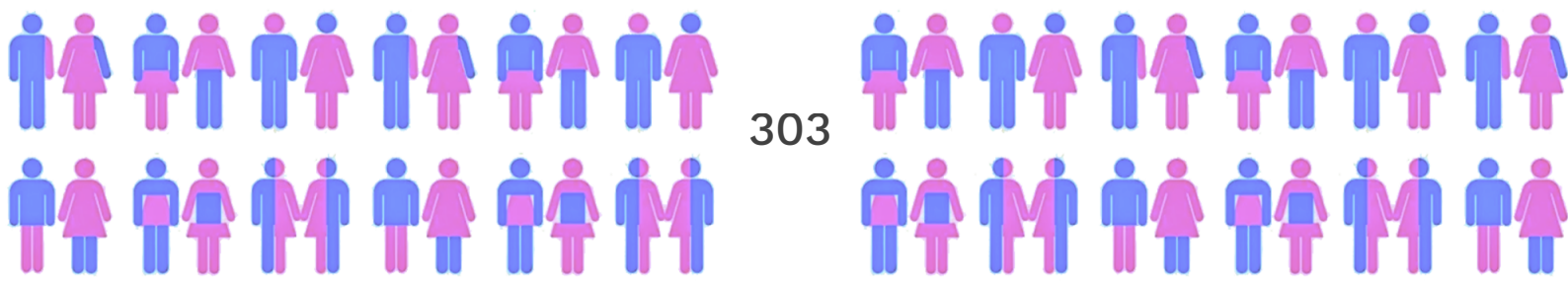
Os discursos de poder enunciados na época da ditadura exaltavam o orgulho pela nação e pelo regime. O *slogan* “Brasil, ame-o ou deixe-o” era claramente uma referência à repressão que ocorria nos porões das prisões do país, mas silenciada fora deles. Além disso, o autor (Chico Buarque) retoma discursos femininos da antiga Grécia, mais especificamente os que demonstram a submissão das mulheres aos homens, evidenciando a dispersão de um discurso em diferentes épocas.

Quando amadas, se perfumam
Se banham com leite, se arrumam
Suas melenas
Quando fustigadas não choram
Se ajoelham, pedem, imploram
Mais duras penas
Cadenas
(BUARQUE, 1976)

Os enunciados da estrofe acima denunciam o sofrimento silencioso das mulheres que padeciam com a morte ou desaparecimento de seus maridos e filhos envolvidos em conflitos, enquanto as mulheres se mantinham presas aos afazeres domésticos e a submissão à qual estavam impostas, assim como a própria sociedade durante o Regime Militar.

Regularidade e dispersão que podem ser encontradas na obra de Aristófanes, como nos enunciados de Lisístrata, quando esta propõe a greve de sexo às outras mulheres, com o intuito de cessarem as guerras. Conforme nos mostra uma das falas de Lisístrata, na qual a personagem diz: “Vocês não sentem falta dos pais de seus filhos, que as guerras afastaram por tanto tempo do convívio familiar? Aposto que todas vocês estão temporariamente viúvas. Não há uma só que tenha o marido presente aqui em Atenas.”

Quando eles embarcam soldados
Elas tecem longos bordados
Mil quarentenas
(BUARQUE, 1976)



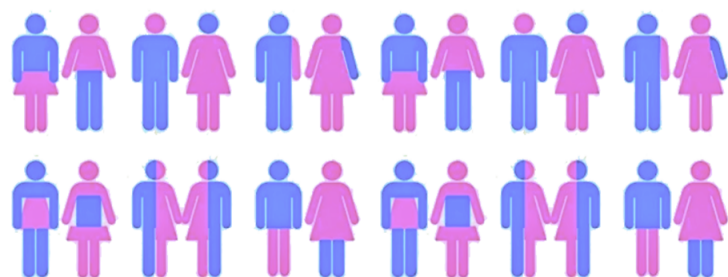
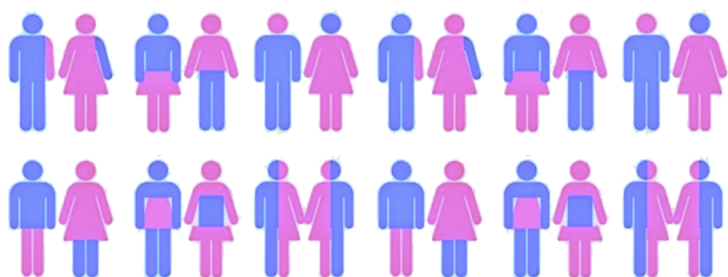


A sociedade como mantenedora dos formatos sociais tradicionais, onde apenas homens lutam em guerras enquanto as mulheres aguardam a volta incerta destes. A regularidade da mulher/sociedade se encontra na passividade de como a sociedade encara os fatos, que não se pronuncia e não se arma para defender interesses comuns, permanecendo alheia e inerte.

A interdiscursividade no trecho acima remonta à obra de Homero, *A Odisséia*, na qual Penélope, fiel ao seu marido (Ulisses), tece longos bordados para não se casar com ninguém, evidenciando assim a formação da identidade da mulher fiel. Ou seja, mesmo que seus maridos e filhos desaparecessem, as mulheres deveriam continuar com a sua identidade de dona do lar, submissa apenas ao marido, não se relacionando com ninguém, a fim de manter sua moral conforme os padrões tradicionais. Ocorre também essa regularidade na obra de Aristófanes, na qual o autor demonstra como as mulheres se portavam de forma similar à Penélope, assim como as mulheres do regime militar quando seus maridos estavam em guerra, ou simplesmente desapareciam.

As jovens viúvas marcadas
E as gestantes abandonadas
Não fazem cenas
Vestem-se de negro, se encolhem
Se conformam e se recolhem
Às suas novenas, serenas
(BUARQUE, 1976)

Os discursos políticos, religiosos e familiares perpetuam as relações de poder que ditavam os padrões femininos da época, bem como a constituição histórica das identidades nas quais as definições dos gêneros se baseiam nos domínios de poder de um sexo sobre o outro. Isto é, a dominação dos homens sobre as mulheres e a construção dos conceitos sobre as diferenças que cada um estabelece de si, a qual envolve funções sociais, características fisiológicas e o papel que constituem na família e na sociedade.





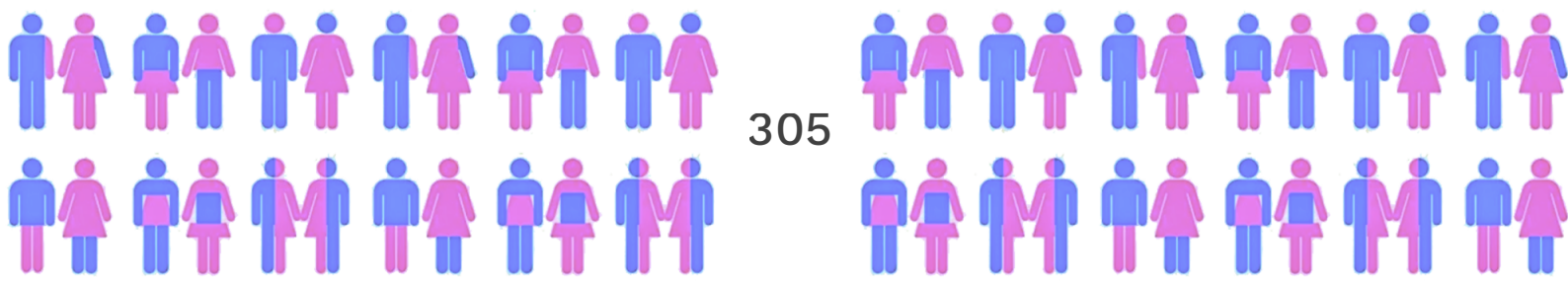
O sexo dos cônjuges era sobrecarregado de regras e recomendações. A relação matrimonial era o foco mais intenso das constrações; era sobretudo dela que se falava; mais do que qualquer outra tinha que ser confessada em detalhes. Estava sob estreita vigilância: se estivesse em falta, isto tinha que ser mostrado e demonstrado diante de testemunha. (FOUCAULT, 1988, p. 38).

Conforme abordado por Foucault (1988), o casal deveria seguir as normas sociais vigentes, cabendo a cada um seu respectivo papel, sendo designada à mulher a submissão ao homem, a vida doméstica e os cuidados com os filhos. Tanto em “A greve de sexo – Lisístrata”, de Aristófanes, quanto em outras obras, como *A Odisséia*, de Homero, e até mesmo em fatos históricos, como a Era Vitoriana, apresenta-se a constituição do feminino com efeitos de verdade inferiores aos homens, pois ser homem era justamente comandar o lar e sua família, incluindo a mulher e os filhos. A mulher não tinha lugar de voz; desde a Grécia Antiga até a contemporaneidade, ela busca empoderamento para poder estabelecer igualdades entre os gêneros.

Aproveitando-se dessas constantes lutas do feminino em busca de saber-poder sobre seus direitos e seus discursos para ter igualdade, Chico Buarque se utiliza das “memórias discursivas”. Segundo Fernandes (2007), essas memórias são as que o sujeito sócio-histórico-ideológico tem em sua formação discursiva. Por meio delas, o autor (Chico Buarque) pode utilizar a constituição feminina diante de seu papel social e pode buscar empoderamento para as mulheres, citando como as mulheres de Atenas se portavam diante das situações vivenciadas (breve referência a Aristófanes) e como elas tomaram atitudes para que pudessem se livrar daquela situação.

Considerações finais

Este artigo voltou-se para uma discussão sobre o empoderamento das mulheres, ou seja, uma tomada de consciência de seu papel social, em épocas de governos extremamente rigorosos, sociedades repressoras e

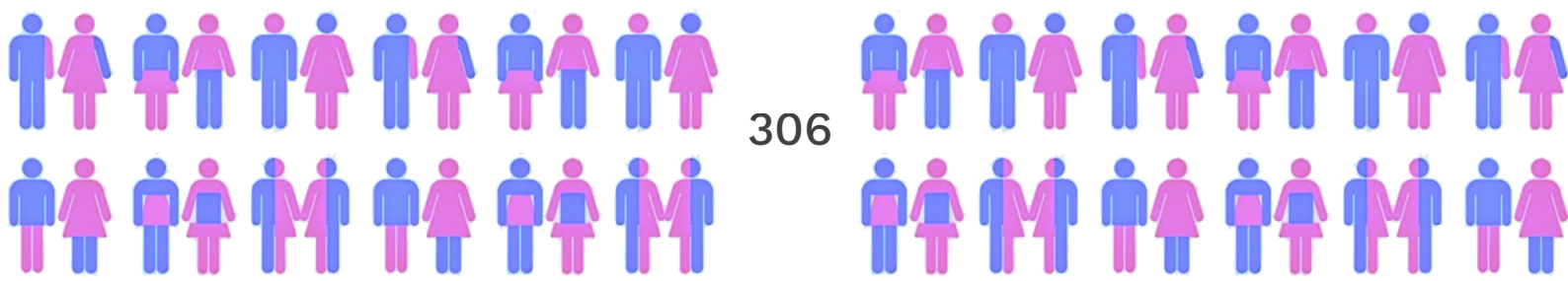




ausência de manifestações políticas dos sujeitos. As regularidades entre as obras e as condições de produção dos discursos em ambas se encontram nas interdiscursividades dos enunciados; Chico Buarque, através das denúncias em sua canção, “Mulheres de Atenas”, ressignifica os discursos produzidos pela personagem Lisístrata, reivindicando os enunciados de empoderamento não unicamente da mulher, mas de toda a sociedade. Critica as normas da política padrão do seu tempo, utilizando-se dos discursos do sujeito feminino, para que a mulher/sociedade, assim como Lisístrata, busque uma forma de lutar contra uma situação de repressão.

De fato, através da análise de discursos, é possível conceber que o poder conferido às mulheres tem claramente a função de formação de um exército, com incumbência de solucionar questões sociais que envolvem toda a sociedade, ou seja, apenas uma estratégia de guerra. Não necessariamente atribuições sócio-culturais do sujeito feminino em suas manifestações concretas. Os discursos masculinos subjetivam a mulher a uma condição ainda servil, benevolente e em prol do bem comum, como ferramenta de possibilidade e apreensão que concerne cuidado com o outro, além do entrelaçamento discursivo na constituição do sujeito feminino e dos deslocamentos dentro da sociedade patriarcal.

O discurso feminino também é representado por um universo alheio às situações concretas do cotidiano, impossibilitando-as de exercer atividades efetivas, mas etéreas. Na ditadura, sob vários aspectos, é possível identificar a submissão feminina ante às funções estritamente masculinas, guardadas, é claro, as devidas proporções, uma vez que os contextos históricos desenvolviam os primeiros discursos feministas representados pelos movimentos de rebeldia que surgiram da década de 1960. No entanto, primordialmente, a formação discursiva da obra de Chico Buarque busca no sujeito feminino, historicamente construído, os enunciados para denunciar o silêncio de uma sociedade submissa e inepta, além de burlar a censura militar com enunciados carregados de efeitos de sentidos.





Referências

ARISTÓFANES. *A greve de sexo – Lisístrata*. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre, LPM, 2003.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2.ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

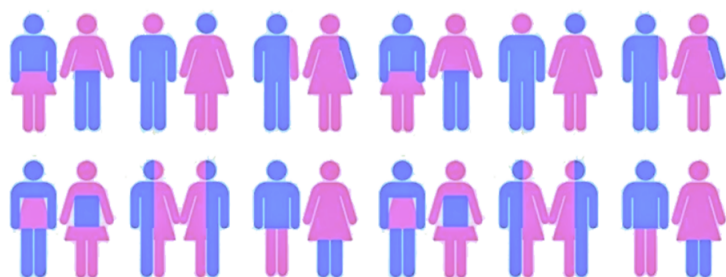
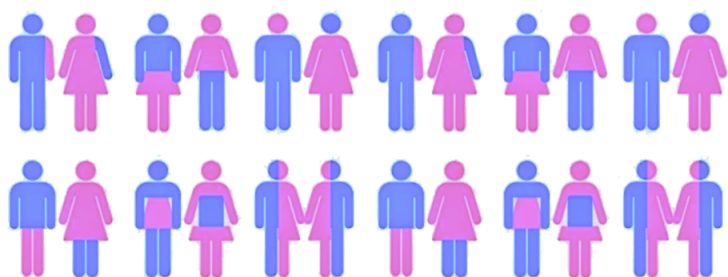
_____. *A ordem do discurso*. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Edições Loyola, 1971.

BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. *Genèses du discours*. Bruxelas: Mardaga, 1984.

Mulheres de Atenas. Chico Buarque. In: *Álbum Meus Caros Amigos*, 1976. 4min25s.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio – no movimento dos sentidos*. São Paulo: Ed. Unicamp, 2010.





INTERATIVIDADE E CONSTITUIÇÃO ESTRUTURAL DO GÊNERO VLOG¹

Yuri Pereira de Amorim²
Anair Valênia Martins Dias³

Introdução

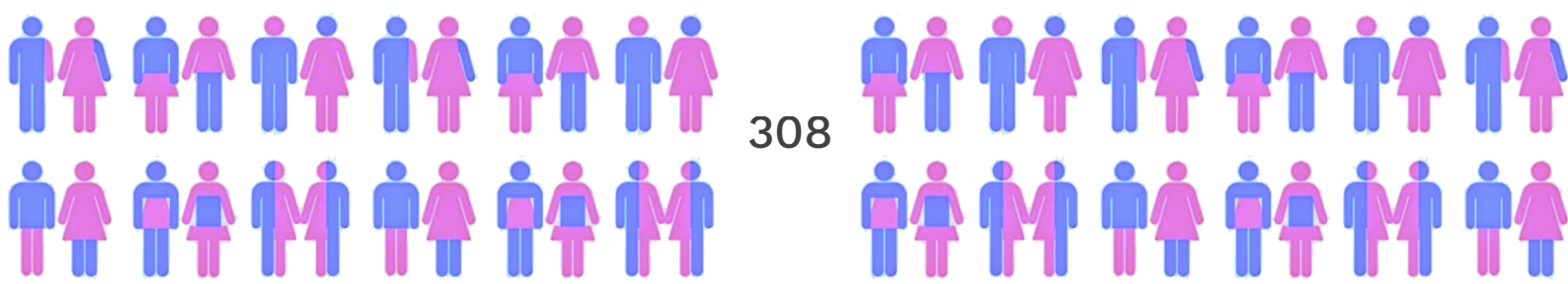
Nos últimos anos, a tecnologia tem-se mostrado uma ferramenta de grande importância para o ser humano, facilitando o seu trabalho de diversas maneiras. Um dos fatores que essa ciência tem favorecido é o aparecimento de novos gêneros na mídia, mais conhecidos como gêneros digitais. Assim, essa pesquisa irá tratar questões acerca do *vlog*, considerado aqui como um gênero digital.

Dessa forma, o presente artigo tem como principal objetivo conceituar e analisar os processos de interação (HAYLES, 2009) e de participação significativa (JENKINS, 2009) em um *vlog* disponível na rede *www*. O *vlog* em questão foi retirado da plataforma *YouTube* e é de autoria de Eduardo Cilto; intitulado “Quem é você, Alasca?”, foi publicado no dia 9 de dezembro do ano de 2014. Para a investigação desses processos no *vlog*, estão sendo utilizados como aporte teórico os autores: Bakhtin (2003), que discorre acerca da categorização do gênero, classificando-o quanto a seus aspectos de estrutura composicional, conteúdo temático e estilo; Jenkins (2009), que disserta a respeito de participação significativa; e Hayles (2009), que aborda questões relacionadas à interatividade. A metodologia assumida envolve a revisão e designação de material teórico e a seleção e análise do *vlog* “Quem é você, Alasca?”.

1 Algumas considerações, revistas para o presente texto, foram inicialmente desenvolvidas em: VALÊNIA, Anair; AMORIM, Yuri Pereira de. Interação e participação significativa: características e estruturação do gênero *Vlog*. *Revista Miguilim*, v. 7, n. 3, p. 687-705, set.-dez. 2018. Disponível em: < <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1726> >. Acesso em: 10 mar. 2020.

2 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Goiás (UFG)/Regional Catalão (UFCAT – em transição). E-mail: yuriamorim123@hotmail.com

3 Professora Doutora Associada da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, da UFG. E-mail: anair_valenia@hotmail.com





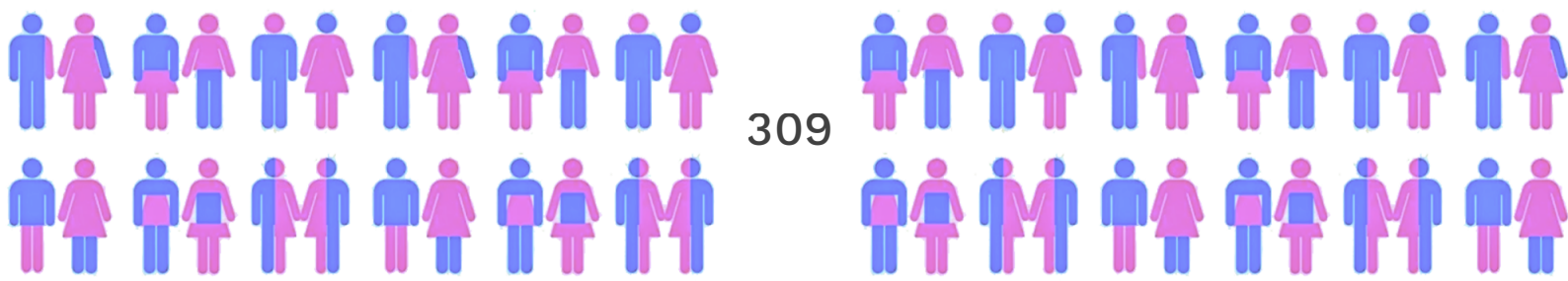
A escolha desse gênero se justificativa por dois fatores: o primeiro, pelo fato de tratar-se de um gênero contemporâneo, pelo qual as pessoas demonstram interesse, principalmente os jovens; o segundo, por possibilitar a investigação de fatores de interatividade e participação significativa presentes no gênero, especialmente considerando que a interatividade é uma das questões que tem despertado interesse da comunidade de pesquisadores contemporâneos envolvidos nos estudos dos gêneros e, por que não dizer, da literatura eletrônica (HAYLES, 2009) de uma forma geral.

Dessa maneira, o artigo está assim organizado: inicialmente, será apresentada uma breve contextualização acerca do tema; em sequência, será feita uma síntese das teorias abordadas; logo mais, será apresentada a análise do *vlog*, com o objetivo de investigar sobre (i) a sua estruturação (BAKHTIN, 2003), (ii) as suas possibilidades de interatividade (HAYLES, 2009) e (iii) as condições oferecidas para uma participação significativa (JENKINS, 2009) com a obra; e, para encerrar, serão feitas algumas considerações finais.

Contextualizando o gênero digital *Vlog*

Vlog ou vídeovlog é uma variação da expressão *weblogs* (redução do termo em inglês *web log*, isto é, diário de rede). O *vlog* (união de vídeo mais *blog*) é uma derivação do *blog* (páginas da *internet* onde são publicados conteúdos regularmente). Contudo, ao invés de publicarem textos como é feito nos *blogs*, os internautas publicam vídeos que abordam os mais diversos assuntos, desde um assunto informal a um vídeo relacionado à política do país e do mundo.

A maioria dos *vloggers* ou vlogueiros (termos empregados para designar os criadores de *vlogs*) começam como amadores e vão se aperfeiçoando ao longo do tempo, na medida em que vão aprendendo a editar seus vídeos e conseguindo materiais específicos para edição e criação de mídias. É importante dizer que o *vlog* não tem uma quantidade de tempo definido (isto é, minutos, horas), essa é uma decisão do vlogueiro.





Desde o surgimento do *YouTube*, a plataforma vem sendo a mais utilizada pelos vlogueiros para publicação de vídeos. Entretanto, o *YouTube* não é a única rede para esse fim; outras plataformas vêm ganhando espaço, tais como: o *Facebook*, o *Instagram* e o *Snapchat*. No entanto, mesmo que outras redes venham se tornando importantes para publicação de *vlogs* a pesquisa será voltada para a plataforma *YouTube*, já que o *vlog* em análise é retirado do *site*.

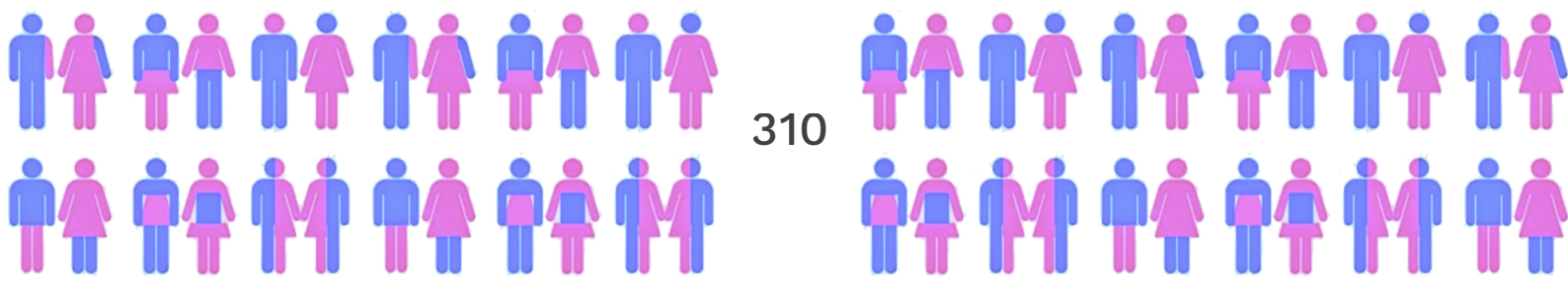
O *YouTube* foi criado por três ex-funcionários do *PayPal* (*site* relativo a gerenciamento de transferências de fundos), Chad Hurley, Steven Chen e Jawed Karim, em fevereiro de 2005. O *site* tem como finalidade possibilitar aos seus usuários a publicação de vídeos em formatos digitais. Entretanto, os vlogueiros não começaram depositando os seus vídeos na plataforma *YouTube*, uma vez que o *site* é recente. Segundo Jenkins (2009, p. 145),

Se o *YouTube* parece ter aparecido da noite para o dia, é porque já havia uma miríade de grupos esperando por algo como o *YouTube*; eles já tinham suas comunidades de prática que incentivavam a produção de mídia DIY⁴, já haviam criado seus gêneros de vídeos e construído redes sociais por meio das quais tais vídeos podiam trafegar.

Acredita-se que os primeiros vlogueiros surgiram entre o final da década de 1990 e no início dos anos 2000. Uma das primeiras notícias publicadas no Brasil sobre *vlog* foi divulgada em novembro de 2004, no jornal *Folha de São Paulo*. A notícia enunciava: “estimulados pelo acesso à internet com conexão de banda larga e pela queda dos preços das câmeras digitais, internautas começaram a incrementar seus blogues com vídeos e criaram uma nova categoria de diário virtual: os videoblogues” (BARRETO, 2004).

Conforme Amaro (2011), na década de 90, já havia um brasileiro (Rafinha Bastos) que poderia ser considerado um dos produtores de gênero com um formato semelhante ao *vlog* atual. Rafinha Bastos manifestou, em entrevista à *Revista Info*, que fazia vídeos para a *internet* desde 1990:

⁴ DIY é a sigla da expressão em inglês *Do It Yourself*, que significa “Faça Você Mesmo”, na tradução para a língua portuguesa.



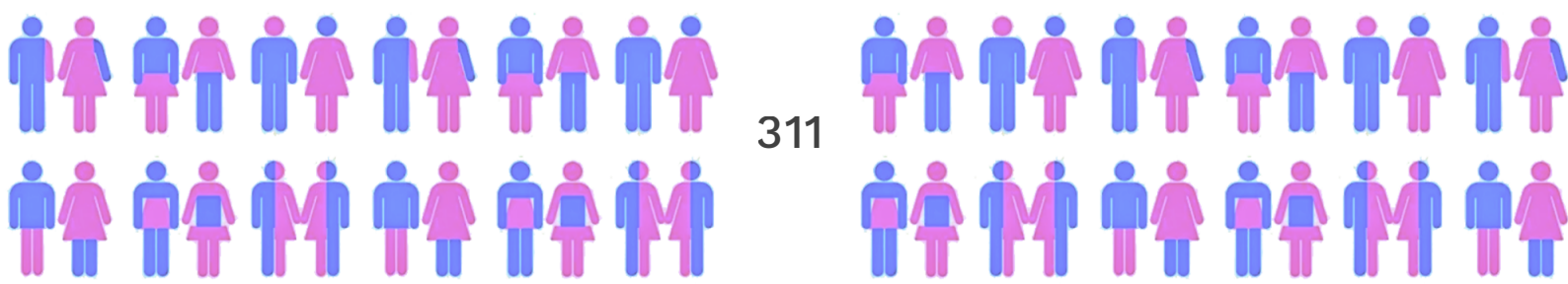


Nos anos 1990, Rafinha [Bastos] mudou-se para os Estados Unidos para tentar a sorte no basquete profissional. Foi lá que ligou a facilidade de criação e edição de vídeo como poder de distribuição de conteúdo na internet. Montou a página do Rafinha, site onde publicava suas piadas, e começou a fazer sucesso com sátiras de videocliques [...] Mas a relação do comediante com a internet vai além do microblog. No *YouTube*, divulga trabalhos e publica esquetes. Um deles, a série sobre os nojos específicos do seu cachorro Walmor, foi visto mais de 2 milhões de vezes (POLONI; MAIA; CAPUTO, 2011, p. 46-55).

Dessa maneira, é perceptível que os *vlogs* vêm ganhando progressivamente visibilidade nos últimos tempos, sendo consumidos e criados cada vez mais; os sujeitos na sociedade atual não se limitam simplesmente a consumir algo, mas querem migrar do simples papel de leitores/consumidores para um papel mais protagonista de autores/produtores, no qual podem, eles próprios, criar as suas obras e as disponibilizar nas plataformas existentes. Assim, espelhando-se nos famosos *Youtubers* (termo utilizado pela sociedade para designar criadores de *vlogs* inseridos no *YouTube*), esses sujeitos, especialmente os jovens, criam seus próprios *vlogs* e os fazem circular pelas mídias sociais.

Teorizando e analisando o gênero digital *vlog*

Antes de investigar os processos de interatividade (HAYLES, 2009) e de participação significativa (JENKINS, 2009) no *vlog* “Quem é você, Alasca?”, será apresentada e analisada a forma como se constitui o gênero, interpelando, para isso, a teoria de Bakhtin (2003) sobre a caracterização dos gêneros. De acordo com esse autor, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 261-262), isto é, cada sujeito que utiliza a língua cria seus enunciados moderadamente fixos, para que haja uma comunicação entre aqueles que estão em processo de interação. Bakhtin



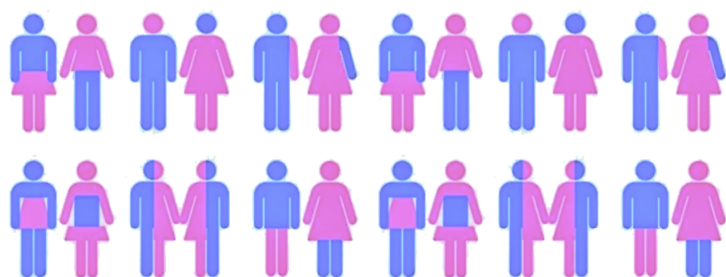
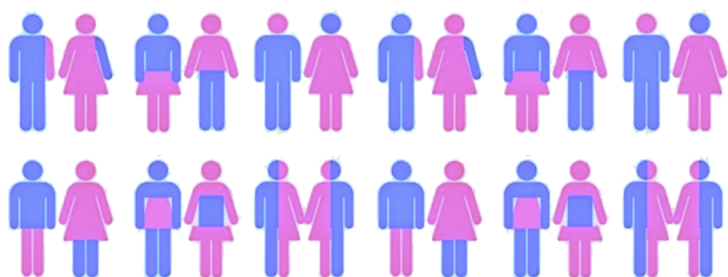


(2003) diz ainda que esses gêneros nos são disponibilizados quase da mesma forma que nos é disponibilizada a língua materna.

Diante disso, Bakhtin (2003) considera que os gêneros discursivos são formados a partir de três elementos, sendo eles: a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo. O estilo é entendido como a “seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais” (BAKHTIN, 2003, p. 279) e está diretamente ligado ao enunciado e, logo, à estrutura composicional e ao conteúdo temático. A estrutura composicional diz respeito à própria forma de apresentação e organização do gênero, a sua estruturação, a sua apresentação organizacional, a sua forma de acabamento. Por fim, em relação ao conteúdo temático, esse diz respeito à criação da significação do enunciado, ou seja, não somente ao tema no sentido mais convencional (assunto), mas também à refração ideológica, a apreciação de valor que este pode tomar em um enunciado específico.

Assim, com base nos conceitos estabelecidos por Bakhtin (2003), e para melhor entender os processos de interação e participação significativa, será analisado como o *vlog* do autor Eduardo Cilto se estrutura, a partir dos três elementos formadores do gênero: o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo.

Criado no dia 9 de dezembro do ano de 2014, o *vlog* de Eduardo Cilto, “Quem é você, Alasca?”, faz uma breve resenha sobre a obra *Quem é você, Alasca?*, do autor norte-americano John Green, cujo título original é proveniente do inglês *Looking for Alaska* e teve sua primeira edição publicada no ano de 2005. O *vlog* trará de forma sucinta o resumo da estória e como cada personagem vai se estruturando. Em sequência, Eduardo Cilto deixa sua opinião sobre a obra e os personagens, e solicita, ao final do vídeo, que seus interlocutores curtam, se gostaram, se inscrevam, compartilhem e deixem a opinião sobre o livro. Além disso, pede para que classifiquem o melhor livro do autor.



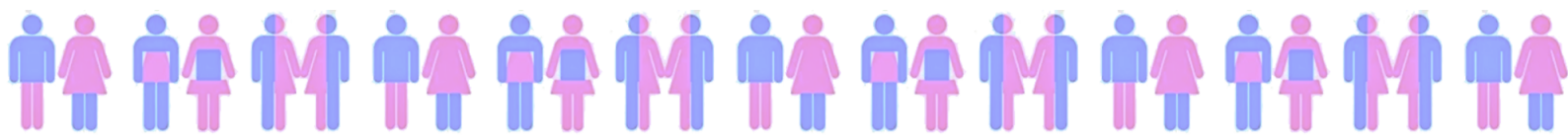


Imagem 1 – Eduardo Cilto – *Perdido nos livros*.

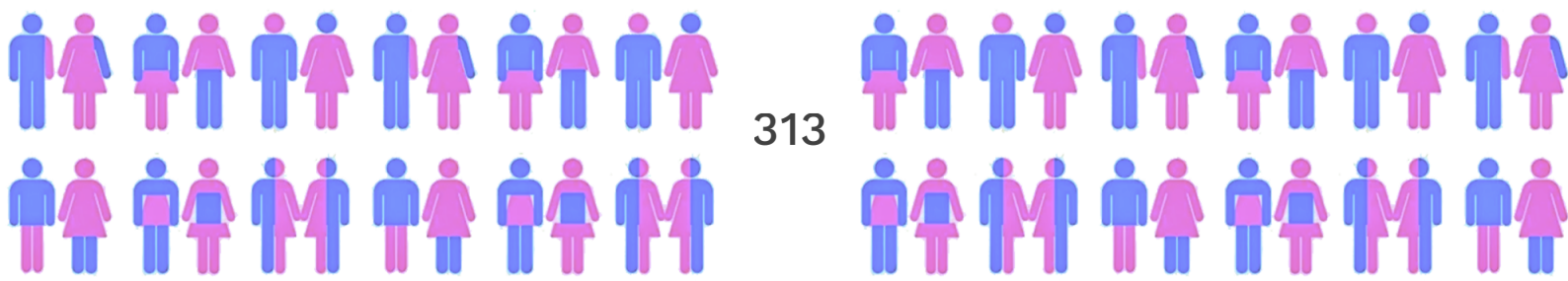


Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=MSTMdnS64Uw>>.

Em relação à caracterização do *vlog* de Eduardo Cilto, nos termos de Bakhtin (2003), é possível observar que o conteúdo temático, que não necessariamente está ligado unicamente ao tema (assunto), mas também à refração ideológica, é identificado no *vlog* “Quem é você, Alasca?” já a partir do título; afinal, refere-se ao campo literário, pois apresenta, analisa e indica uma obra literária. Assim, o conteúdo temático do *vlog* de Eduardo Cilto é literário, fazendo referência direta ao livro do autor John Green.

O segundo elemento analisado no *vlog* de Eduardo Cilto é a estrutura composicional, que está diretamente ligada à formação do gênero, isto é, como ele se organiza, a sua forma de apresentação e acabamento. Nos *vlogs* em geral, a estrutura composicional costuma seguir uma ordem linear, ou seja, início, meio e fim. O locutor começa se apresentando e em seguida apresenta seu canal, utilizando uma vinheta. Introduzido o canal, é dado início e desenvolvido o assunto a que se propõe. Por fim, é solicitado aos interlocutores que deixem sua opinião sobre o *vlog*, que curtam, assinem, se inscrevam e compartilhem.

O *vlog* de Eduardo Cilto, “Quem é você, Alasca?”, não se apresenta de forma diferente a essa forma cânone, pois a estrutura composicional está deste modo organizada: (i) apresentação do vlogueiro, (ii) vinheta, (iii) apresentação do assunto, desenvolvimento e conclusão; (iv) uso de multissemoses, tais como música de fundo; (v) presença de um único locutor e (vi) assunto desenvolvido de maneira curta e clara. O *vlog* é iniciado com





uma das citações mais conhecidas da obra de John Green: “Se as pessoas fossem chuva, eu seria a garoa e ela, um furacão”. Logo aparece a vinheta do canal de Cilto e sua apresentação, típica em seus *vlogs*: “E aí, pessoal. Tudo bem com vocês? Eu sou o Edu do perdido nos livros e hoje...”.

Após se apresentar, Eduardo Cilto inicia a resenha da obra: “Miles decide ir para um internato em outra cidade, à procura do que ele chama do [aqui o vlogueiro levanta as mãos, fazendo um sinal de aspas ao mencionar o termo a seguir] seu ‘grande talvez’”. Conforme Cilto vai resumindo a obra, o interlocutor consegue perceber a naturalidade com que ele transmite o assunto, como se estivesse dialogando com um amigo próximo. Em certa parte do *vlog*, o vlogueiro faz uma pequena atuação, como se estivesse em uma conversa com a mãe:

Mãe:

– Posso saber pra onde cê tá indo? Vai fumar! Vai beber! Vai usar droga!

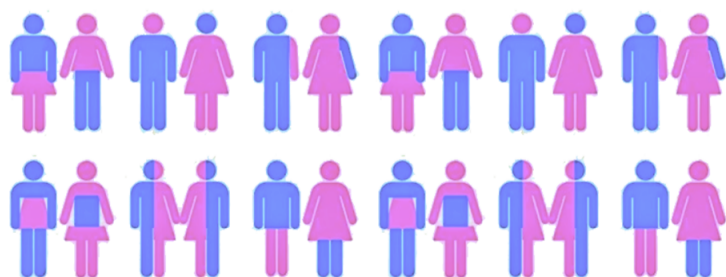
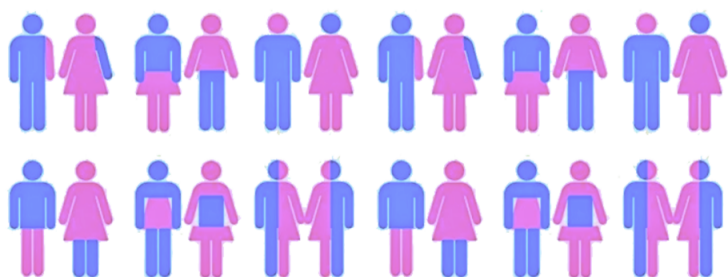
Filho:

– Mãe?! Eu tô só seguindo meu sonho. Eu tô indo buscar meu “grande talvez”.

Neste momento, há o aparecimento de uma multissemiótica, que é a presença de uma música de fundo (referência ao jogo “Mario World”), juntamente com o termo “otário” escrito na tela. Após introduzir a obra e os personagens, Eduardo Cilto começa a expressar sua opinião sobre o livro: “Um ponto que eu achei negativo foi que o livro foi dividido de um jeito que desde o começo dá pra saber que vai acontecer alguma coisa lá pra metade”.

Para concluir a estrutura composicional, Eduardo Cilto encerra o *vlog* deixando seu ponto de vista sobre a obra e solicitando aos telespectadores que o assistam e compartilhem seu *vlog*:

“A minha conclusão desse livro é que eu gostei, gostei bastante, é um daqueles livros que te faz chorar, te faz sorrir, te faz refletir sobre a vida”. “Se você curtiu o vídeo dá uma ‘joinha’, não deixe de se inscrever aqui no canal, clica no botãozinho ali embaixo, todo bonitinho e comenta embaixo se você já leu esse livro, se você gostou, qual o seu livro preferido do John Green, enfim...”.





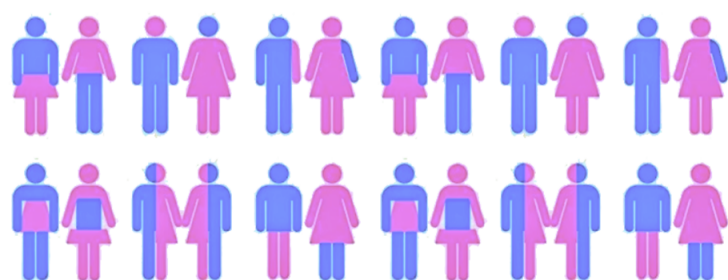
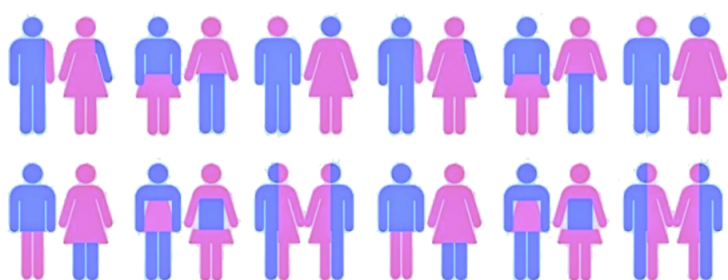
O último elemento analisado no *vlog* de Eduardo Cilto está relacionado ao estilo, que pode ser entendido como a escolha ou seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais. Na maioria dos *vlogs* e nesse em específico, o estilo prevalente é de uma linguagem informal/coloquial, por meio da qual o vlogueiro tenta parecer próximo e íntimo do interlocutor. Observe alguns exemplos transcritos do *vlog*: “**Vamo** lá, **que que** eu achei do Miles: a primeira coisa que vem na minha cabeça é a falta de personalidade”; “O livro foi **prum** lado totalmente diferente no final” (grifos nossos). Nessas transcrições, é possível perceber a linguagem informal e a maneira natural como Eduardo Cilto transmite a mensagem aos telespectadores.

Concluída a estruturação do *vlog* “Quem é você, Alasca?”, parte-se agora para questões relacionadas à interatividade e participação significativa, bem como essas teorias são identificadas no *vlog* de Eduardo Cilto.

Segundo Hayles (2009), a interatividade, grande parte das vezes, é uma das principais características do gênero digital e está presente em variados gêneros da *web*. Hayles (2009) diz também que o sujeito e a máquina tornam-se elementos distintos, compostos para a produção e a criação de forma e conteúdo literários. Ou melhor, a interação entre sujeito e máquina tem possibilitado a construção de novos objetos multimidiáticos, dentre eles os gêneros digitais.

A interatividade nos gêneros é evidenciada quando o texto hibridiza recursos que ligam locutor e programa, interlocutor e obra, ou seja, se o locutor consegue criar uma obra utilizando determinado programa e esta plataforma permite exercer interação com o interlocutor, então, ele está conseguindo ligar o sujeito à obra, possibilitando a dinamicidade para entender a construção do texto, sem necessariamente seguir a ordem início – meio – fim.

A partir da perspectiva teórica apontada por Hayles (2009), é possível observar que nos *vlogs* em geral a interatividade é uma característica pouco marcante, já que, diferentemente de alguns outros gêneros digitais, tais como o hiperconto (conto digital que permite ao leitor escolher qual caminho a história deve seguir) e o miniconto (conto reduzido com no máximo uma página), os *vlogs*





não têm quase nenhuma interação, além do processo de poder curtir (indicar se “Gostou” ou “Não Gostou”), comentar, se inscrever, assinar e compartilhar.

Foi analisado o número de inscritos no canal de Eduardo Cilto, o *vlog* “Quem é você, Alasca?”, e quantas vezes foram utilizadas as ferramentas “Gostei” e “Não Gostei”. Sobre a opção de interação com as ferramentas “Gostei” e “Não Gostei”, houve uma porcentagem significativamente discrepante entre as duas possibilidades. Enquanto o número de “Gostei”, até o dia 17 de abril de 2017, foi de um total de 10.519, o de “Não Gostei” foi de apenas 68 vezes. Essa diferença significativa entre as posições de aprovação e desaprovação do *vlog* publicado mostra que o vlogueiro fez uma boa produção, soube se expressar e trabalhar o conteúdo de forma divertida.

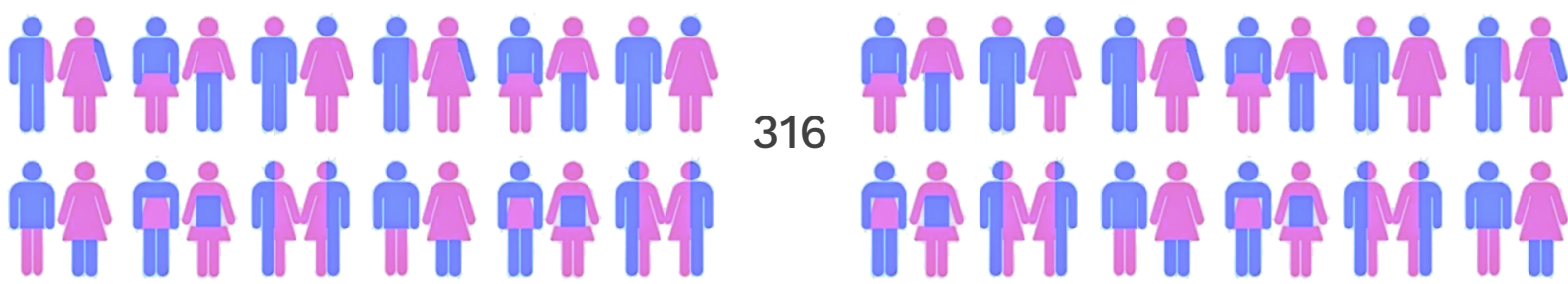
Feitas as considerações sobre interatividade proposta por Hayles (2009), concentra-se na discussão da teoria de Jenkins (2009) sobre participação significativa. Em seguida, será feita a análise da teoria com base no *vlog* de Eduardo Cilto, “Quem é você, Alasca?”.

Conforme Jenkins (2009), os sujeitos na sociedade atual não se limitam a ser apenas indivíduos que consomem algum gênero, seja ele uma obra física, seja um vídeo da *internet*. Mais do que isso, os indivíduos discutem, opinam, reagem e propagam seus pensamentos nos diversos tipos de mídias existentes.

Jenkins (2009) diz ainda que os locutores mais bem-sucedidos sempre serão aqueles que não só ouvem (recebem a informação), mas que escutam (ouvem e atribuem sentido ao que foi escutado) os seus interlocutores, recebendo suas demandas e permitindo que eles participem na criação e desenvolvimento de suas futuras ideias.

Assim, seguindo o raciocínio de Jenkins (2009), acredita-se que os vlogueiros mais bem sucedidos serão aqueles que permitem a interação dos interlocutores, seja na criação de um *vlog*, seja na disponibilização da aba de comentários.

Dessa maneira, foram analisados 20 comentários no *vlog* “Quem é você, Alasca?”, com o objetivo de investigar se algum foi respondido, já que, no final





de seu *vlog*, Eduardo Cilto solicita aos interlocutores que opinem sobre a obra *Quem é você, Alasca?*, do norte-americano John Green, indaga se a leram e qual o melhor livro desse autor. Entretanto, dos 20 comentários analisados, nenhum foi respondido. Seguem alguns dos comentários observados: “Acredito que a falta de personalidade do Gordo, foi intencional... É isso que o torna a relação dele com a Alasca tão fofa, para um homem que não tem personalidade, uma mulher que transborda”; “A parte ‘depois’ fica insuportável, numa enrolação que só meu deus...”.

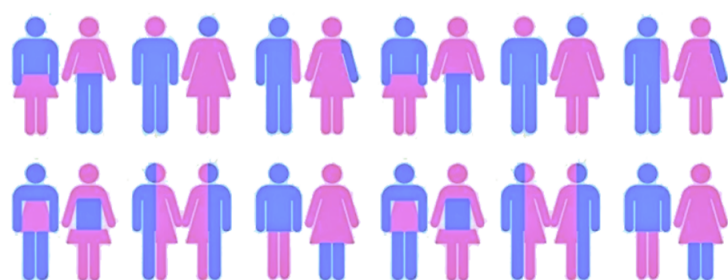
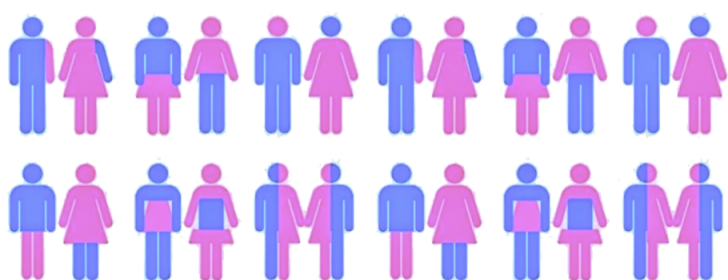
Eduardo Cilto pode até ter lido os comentários, no entanto, ao não responder seus telespectadores, ele rompe com a proposta de Jenkins (2009), que afirma que é importante saber como os telespectadores estão reagindo e se eles esperam algo para o próximo *vlog*. Não respondendo aos comentários, não é possível identificar a posição de Eduardo Cilto em relação aos interlocutores.

Eduardo Cilto torna-se, então, contraditório ao solicitar aos telespectadores que opinem e reajam sobre seu *vlog*, pois ele próprio não os responde, deixando de proporcionar uma interação e participação significativa entre locutor e interlocutor.

Considerações finais

Sem dúvida, o *vlog* tem ganhado um espaço cada vez maior em nossa sociedade, tornando-se ferramenta de uso diário no cotidiano de todos que possuem acesso à *internet*. Além da possibilidade de transmitir informações, o *vlog* tem-se mostrado de grande importância nos processos de interação entre diversos sujeitos. Esse gênero digital possibilita ainda tanto momentos de entretenimento quanto de conhecimento, especialmente quando se considera o conteúdo temático do *vlog* em análise nesse artigo.

Assim, é necessário reconhecer a importância do *vlog* no processo de formação do sujeito, já que veicula assuntos e conteúdos importantes que estão presentes nas práticas sociais dos adolescentes. Neste sentido, o





gênero *vlog* também deve ser estudado e trabalhado nas escolas de educação básica – Ensino Fundamental e Médio – de forma que possa ser utilizado para melhor desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos protagonistas no cenário escolar.

Referências

AMARO, F. Por um estudo dos *vlogs*: apontamentos iniciais e contribuições teóricas de Marshall McLuhan. *Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 153-168, 2011.

BARRETO, J. Internautas incrementam blogues com vídeos digitais. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, p. F2, 24 nov. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u17523.shtml>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

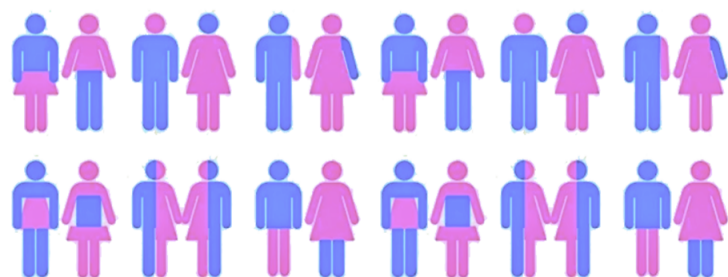
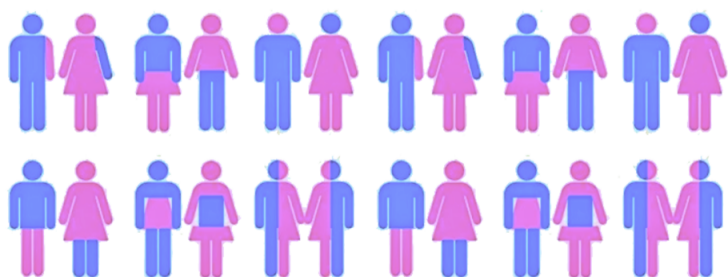
BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

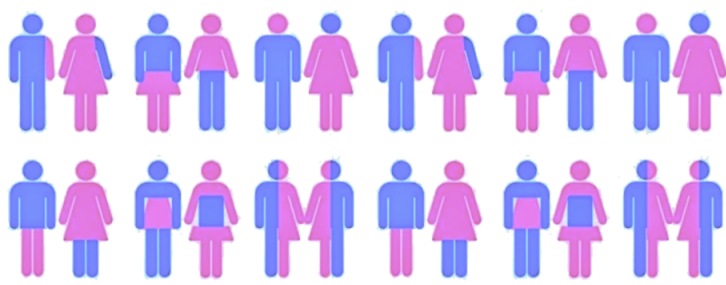
HAYLES, K. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. São Paulo, Global Editora, 2009.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo, Editora Aleph, 2009.

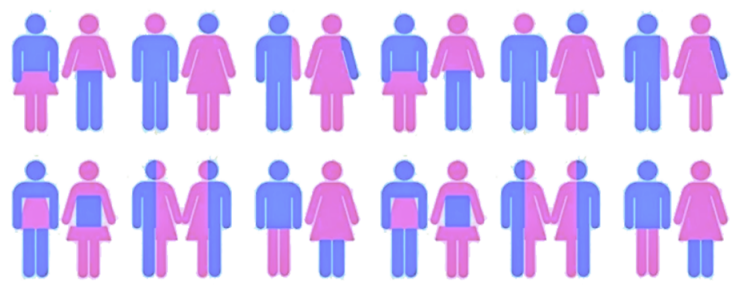
POLONI, G; MAIA, F; CAPUTO, V. O Império Nerd contra-ataca. *Revista Info*, n. 303, p.46-55, maio 2011.

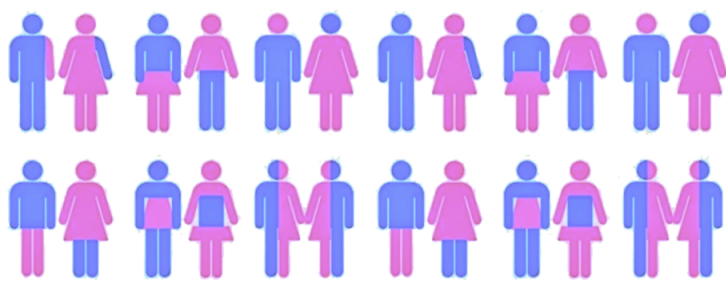
CILTO, E. “Quem é você, Alasca?” Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MSTMdnS64Uw>>. Acesso em: 17 abr. 2017.





319





320

